طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها

الأستاذ الدكتور
محمود داود الربيعي

الدكتور
سعيد صالح حمد امين



دار الكتب العلمية
Dar Al-Kotob Al-ilmiyah
أسسها محمد علي بيضون
سنة 1971 بيروت - لبنان

طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها

الأستاذ الدكتور
أ. د محمود داود الربيعي

الدكتور
د. سعيد صالح حمدامين

1431هـ 2010 م



Title : WAYS AND TECHNIQUES OF TEACHING THE PHYSICAL EDUCATION

Classification: Physical education

Author : Dr. Maḥmūd Dāwūd al-Rubayʿi and: Dr. Saʿīd Ṣāliḥ Ḥamdāmīn

Publisher : Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah

Pages : 384

Size : 17* 24

Year : 2011

Printed in : Lebanon

Edition : 1st

الكتاب : طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها

التصنيف : تربية رياضية

المؤلف : د. محمود داود الربيعي ود.سعيد صالح حمدامين

الناشر : دار الكتب العلميـــة – بيروت

عدد الصفحات : 384

قياس الصفحات: 24 *17

سنة الطباعة : 2011

بلد الطباعة : لبنـــان

الطبعة : الأولى





الاهداء

إلى بلادي..لا في سواها من حياة كريمة

إلى وسام ووئام وعلي وهمام.. فلذاتي حبا وحنانا

إلى زوجتي..أدامها اللـه ذخرا وسندا

إلى الصادقين والامناء من العلماء وأهل العلم

إلى الزملاء العاملين المجدين في حقل التربية الرياضية

إلى الأبناء الطلاب والباحثين

علمنا اللـه ما ينفعنا ونفعنا بما علمنا

وأعز ونصر بلدنا، إنه سميع قريب مجيب

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

المقدمة

يشكل التدريس مجموعة نظريات وحقائق تتحول إلى مهارات وخبرات مـن خـلال التدريب وتطبق باتخاذ سلسلة من القرارات وبإيجاد طرائق عديدة تساعد الطالـب عـلى التعلم والنمو أو التعميم ورسم التجارب التربوية التي تنمـي مهاراتـه ومفاهيمـه وتمكنـه من التمتع بتجارب التعلم والنشاط أو الموضوع الذي درسه.

إن الاعتماد على طرائق التدريس المتطورة التي تبنتها النظريات الحديثـة وعززتهـا التكنولوجيا المتطورة أصبحت آثارها واضحة في ميادين المعرفة جميعها، ومن أجل تطـوير طرائق التدريس بصورة فاعلة وجب الإفادة من كـل مـا هـو جديـد ومفيـد وتطبيقهـا في المراحل الدراسية كافة وتدريب أعضاء الهيئات التدريسية على اسـتخدام طرائـق تـدريس حديثة وتأهيلهم للقيام بواجبات التدريس وفق الطرائق التكاملية الشمولية.

إن استخدام طرائق التدريس المتطورة تنعكس آثاره عـلى الطالـب إذ يـتمكن مـن خلالها من التفاعل والسيطرة على المناهج التعليمية، وتسهيل عملية تعليمية بشـكل واع ومتابعة علاقة المفاهيم بعضها ببعض فيعدل ويغير خلال تفاعله معها.

ولهذا انشغل معظم المدرسين والمختصين بالبحث عن طرائق تدريس مناسـبة يمكـن اسـتخدامها لإيصـال المعلومـات إلى الطالـب لكونهـا ركنـاً مهـماً في العمليـة التعليميـة وعليهـا يتوقـف نجاحهـا فمـنهم مـن يفضـل اسـتخدام طرائـق عـرض المعلومات والكشف والتنقيب عنها وذلك للإفادة من عملية تفعيل عمليـة التعلـيم عند الطلبة وتسهيل عملية التعلم للحصول على نتـائج أفضـل لكونهـا تعتمـد عـلى المناقشـة الموجهـة والتفاعـل بـين المـدرس والطالـب وهنـاك مـن يفضـل اسـتخدام

الطريقة البنائية التي تسمح للطالب بالاشتراك مع المدرس في تخطيط الخبرات التعليمية واختيارها وتصحيحها وتنفيذها.

إن تحديد رؤية واضحة لطرائق التدريس المستخدمة في كل مرة يدخل فيها المدرس قاعة الدرس، وذلك لضبط الأنشطة المختلفة لعملية التعليم وفق مجموعة من النظم والمبادئ المعيارية لنقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن الطالب وتحريك دوافعه وتوليد الاهتمام لدية سوف تساعد المدرس في اكتشاف القواعد والاستناد على الاستعمال الذكي والمناسب للأدوات الأساسية والاهتمام والعناية بحركة وسير التدريب والاستجابة إلى الموقف الذي يظهر بالعمل والحركة المناسبة وبالوقت والقدر والنوعية وتحليل المعلومات التدريسية بطريقة تسمح بتعريف عناصر النقد للأعمال المتداخلة المختلفة، وكذلك التدريس المعقد ككل أو بأجزاء متفرعة ومنتظمة.

ولما كان المدرس يشارك بقسط واف من عملية تطبيق هذه الطرائق فلا بد من اختيار ما يناسب منها مع أهمية الدور الموكل إليه لأن عملية الاختيار لا يمكن أن تتم بمجرد الاختيار، بل يتطلب أيضا كيفية تطبيقها في حقل اختصاصه مما يؤهله للقيام بمهامه التدريسية على أفضل وجه.

ويعد التدريس دوما الركيزة الأساسية لتحقيق التنمية البشرية التي تفرز خطواتنا نحو التقدم في كل المجالات، ومن أجل أن نواصل انطلاقنا في هذا المجال علينا البدء باستخدام طرائق تدريس حديثة تتلاءم مع متطلبات التطورات السريعة التي يشهدها العالم حالياً، ساعين بكل جهودنا لتحقيق المزيد من التقدم والتطور للعملية التربوية، واثقين ومطمئنين من نضوج ثمار ذلك للسير والاستفادة من كل خبرة تبتدعها يد البشرية، ويجب أن تعزز بنضج القيادات التربوية والتعليمية والرياضية ودعمها الكامل ومساندتها لكل تقدم وتطور.

وعلينا أن نضع هذا نصب أعيننا في عملية التطوير والبناء والاهتمام والحرص على أن يكون المستقبل مشرقاً وهاجاً من خلال العناية بطرائق تدريس التربية الرياضية وبما يتلاءم مع طموحنا في رفع مستوى التعليم بشكل عام والتربية الرياضية بشكل خاص وإحداث التغيير المطلوب وتطلعاتنا للغد القريب والبعيد.

ونأمل أن يكون تأليف هذا الكتاب محقّقاً لبعض ما نرجو وأملاً في الوقوف أمام ذلك التطور المتسارع في هذا العالم المتغير ومحاولة اللحاق بإبداعات العقل الإنساني وبمواكبة كل ما هو جديد ومفيد في التربية الرياضية.

ومن الله التوفيق

المؤلفان

التـدريــس

مفهوم التدريس

إن التدريس يشير إلى ما حدث من تعلم للطلاب مـن خـلال نقـل وفهـم وتوضـيح وتعليم وإكساب المعلومات والخبرات والمهارات من المـدرس إلى الطالـب بـأي أسـلوب أو طريقة، ولهذا فإن الهدف الرئيسي للتدريس هو إيجاد طرائق عديدة تساعد الطالب على التعلم، والنمو أو التصميم ورسم التجارب التربوية والتي من خلالها سوف تنمـو مهـارات ومفاهيم وحالات الطلبة وتمكنهم من التمتع بتجارب التعليم والنشاط أو الموضوع الـذي درسوه، لهذا وجب ملاحظة ما حدث للطلبة لكي نعرف ما هو التدريس الذي استعمل.

إن الغرض من التدريس هو توصيل المعلومات والعلـوم المتنوعـة مـن المـدرس إلى الطالـب، إلا أن غايـة التـدريس هـو التربيـة ولـه أهـداف أسـمى مـن المعلومـات تلقـى وتكتسب من الطالب، بل تتعدى إلى تنمية القابلية واكتساب المهارات والخبرات والوصول إلى التصور الواضح والتفكير المنظم.

أن التدريس يشكل مجموعة نظريات وحقائق تطبق وتحول إلى مهـارات وخـبرات من خلال التدريب، وهو كذلك عملية مخططة منتظمة محكومة بأهـداف ومسـتندة إلى أسس نظرية نموذجية تهـدف إلى اعتبـار مكونـات منظومـة التـدريس وخصـائص الطلبـة والمدرسين والمحتوى التدريسي وفق منظومة متفاعلة لتحقيق التطور والتكامل في العملية التدريسية وبهدف تربوي عام لتحقيق أهـداف المخططـات التدريسـية (يوسـف قطـامي وآخرون، 2000، ص5) أما (1981-Muston) فيقول إن التدريس هو سلسلة مـن اتخـاذ القرارات.

وبمـا أن التـدريس نشـاط مقصـود يهـدف إلى ترجمـة الهـدف التعليمـي إلى موقف وإلى خـبرة يتفاعـل معهـا الطالـب ويكتسـب مـن نتاجهـا السـلوك المنشـود بواسطة طرق واستراتيجيات ووسائل تعليمية مختلفة يستخدمها المدرس لذا ينبغـي

أن يتذكر المدرس أن هناك عدد غير محدد من المتغيرات التـي تعمـل في الموقـف الصـفي يمكن ضبط عدد منها ولا يوجد مبدأ واحد يمكـن أن يغطـي المواقـف المختلفـة العديـدة التي تظهر، فهناك دائماً بعض الصعوبات والاستثناءات والمدرس الماهر يـؤدي دوراً فنيـاً في تأليف وإيجاد وتقديم المواقف المهارية المختلفـة لتغطيـة أو سـد التغيـيرات المطلوبـة في المواقف التعليمية. وهناك أشياء أكثر متعة هي أن المـدرس المـاهر يمكنـه السـيطرة عـلى المواقف التدريسية الجيدة التي لا يتعلم الطـلاب منهـا وحسـب، بـل يتمتعـون بـالتعليم (هربرت كول - 1984 - ص10).

فالتدريس نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم، وتسهيل مهمة تحقيقه. ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التـي تـم اسـتغلالها وتوظيفهـا بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطاً في أداء موقـف تربـوي تعليمـي ويمكن القول بأن التدريس نظام من الأعمال المخطـط لهـا يقصـد بـه أن يـؤدي إلى تعلـم الطلبة في جوانبهم المختلفة ونموهم وهذا النظام يشتمل على مجموعة الأنشـطة الهادفـة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم يتضمن نشاطاً لغوياً هو وسيلة أساسـية بجانـب وسـائل الاتصـال الصـامتة والغايـة مـن هـذا النظـام إكسـاب الطلبـة المعـارف والمهـارات والقـيم والاتجاهات والميول المناسبة.

وتعرض مفهوم التدريس لآراء واتجاهات متباينة ويرجع ذلك إلى وجـود أكـثر مـن اتجاه بين التربويين الأمر الذي ترتب عليه إعطائهم مفاهيم ومسميات مختلفة له وهنـاك أسس تركزت حولها تعريفات التدريس منها:

1- التدريس باعتباره عملية اتصال.
2- التدريس عملية تعاون.
3- التدريس نظام.
4- التدريس مهنة.
5- التدريس علماً أو فناً.
6- التدريس نشاطاً مقصوداً.

ومما تقدم نجد أن خصائص التدريس هي:

1- علم له أصوله وقواعده ومبادئه يمكن تعلمه والتدريب عليه وملاحظته وقياسه.

2- فن التأثير في الآخرين.

مهنة التدريس

إن مهنة التدريس اختلفت في مضمونها وشكلها عما كانت علية سابقاً حيث كانت تقوم على محور ضيق واحد وهو المعرفة التي كانت الغاية من العملية التربوية حيث كان المتعلم غير قادر على المساهمة في أي من عناصر العملية التعليمية بل كان المدرس هو المتحكم بها حيث يقوم بتنظيم المادة الدراسية على أساس منطقي منطلقاً من خبرته الخاصة وطبيعة مادته متناسباً ما لدى الطالب من حاجات ورغبات وقابليات واستعدادات وميول وخبرات سابقة.

وعليه كانت الطريقة الوحيدة للتدريس هي التلقين القائم على آليات التكرار والاستظهار والتحفيظ وإن آلية التقويم الوحيدة هي التسميع.

ولذا نجد أن الهدف من التدريس تركز على الجانب المعرفي فقط، إلا أن الفلسفة التربوية الحديثة تركز على الطالب لكونه محور العملية التربوية وهو الغاية منها، أي إعداده للحياة بكل جوانبها التعليمية والتربوية والنفسية والبدنية والصحية والعلمية والاجتماعية والروحية والعقلية وصقلها عن طريق الجانب المعرفي المدعم بالأنشطة والخبرات التي يحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية فعملية التدريس يجب أن تنظر إلى الطالب نظرة شمولية مراعية لكل جوانب شخصيته والانتباه للفروق الفردية ما بين طالب وآخر.

إن مهنة التدريس سابقاً كانت تشير إلى أمهر المعلمين هو أغزرهم مادة، إلا أنها اليوم تشير إلى أن امهر المعلمين هو أكثرهم معرفة وتفهماً لطبيعة طلابه ولحاجتهم ورغباتهم واستعداداتهم وميولهم.

وما بين السلوكيين والوراثيين اختلف تعريف مهنة التدريس فالسلوكيين يشيرون إلى أنهم قادرون على إعداد أية شخصية لمهن مختلفة، فممكن إعداد مدرسين ناجحين عن طريق التأهيل والتدريب وبدون الاعتبار للجانب الموروث في الشخصية.

فهم يؤمنون بأن بناء الشخصية يستند إلى ما هو بيئي أو مكتسب ولـيس مـا هـو موروث فيما يشير الوراثيون إلى أن المدرس الجيد هو من يرث فن التـدريس مـن إسـلافه فهم يؤمنون بما هو موروث في الشخصية.

وما بين هاتين المدرستين تكمن عدة ثغرات ونقاط قصور في مهنة التـدريس يجـب أن تقوم على ما هو بيئي (مكتسب) وما هو موروث معاً. ولهذا فمهنـة التـدريس تعـرف على أنها فن مكتسب إلى حد بعيد.

إن السعادة والراحة النفسية ممكن أن يشعر بها الذي يحب مهنته،ولأن التدريس مهنة وكل مهنة يتم اختيارها بشكل صحيح بالاعتماد على المصادر الأساسية الآتية:

1- تأثير الشخصية بمهنة عائلته.

2- رغبته بالعمل تحت تأثير نموه ورغبته في مساواة الآخرين.

3- وقد لا يحالف الحظ الشخصية في اختيار المهنة التي يرغب بها وهذا مـا يحـدث نتيجة الصدفة أو الظروف غير الملائمة.

إلا أن هذه المصادر قد تظهر في أنواع كثيرة مـن المهـن ومنهـا مهنـة التـدريس، فمـن خلال البحوث والدراسات في هذا المجـال توصـل الـبعض منهـا بـأن بعـض المدرسـين لم يكـن اختيارهم لهذه المهنة بمحض إرادتهم، لذا كانت إمكاناتهم بتـدريس اختصاصـهم ضـعيفة ولم تحقق الأغراض المطلوبـة مـنهم. ونلاحـظ كـذلك وجـود تعليقـات كثـيرة حـول وجـود أزمـة بالتدريس واحد العوامل الرئيسـة في هـذه الأزمـة إن عـدد كبـير مـن الـذين يمارسـون مهنـة التدريس فعلاً لم يعدوا الإعداد اللازم للمهنة بالرغم من بذل محاولات عديدة لتحسين وسائل لتدريبهم وإعدادهم بغرض النهـوض بمـؤهلاتهم، إلا أن الأزمـة لا زالـت موجـودة في معظـم البلدان العربية، لذا ينبغي على المربين والمختصين بذل وجهود استثنائية عند وضـع المفـاهيم المقررة لإعداد المدرسين واختيار العناصر الكفوءة للنهوض بمستوى إعدادهم وتدريبهم.

ومن أجل أن يتعلق الطلاب بالمدرس عليه أن يعتبر مهنتـه ليسـت اعتياديـة بـل إنها الهام وشعور داخلي وإن تفكيره بالحياة عمل كبـير وعظـيم وهـذا العمـل العظـيم المرتبط بالآلاف من الطلبة هو مظهره الحقيقي الـذي يضـيف إشـارات جديـدة لفكـره

وعقله وأخلاقه وخصائصه الاجتماعية والتي بدورها تعمل على نجاح العملية التربوية (محمود داود الربيعي وآخرون - 2000 - 49).

إن الحاجة إلى مدرسين على مستوى عال من الكفاءة ضرورة يتطلبها القرن الحادي والعشرون إلا أن مشكلة المدرسين الضعفاء ليست بالأمر الجديد في هذه المهنة لكون مناهج إعدادهم لم تستطع مواكبة التطورات المتلاحقة التي نعيشها حالياً وبهذا أصبحوا لا يسايرون متطلبات العصر.

وهذا ما يثير مسألة هامة تتعلق بنوع هذا الإعداد الضعيف الذي لا يؤهلهم لمواجهة مسؤولياتهم بعد التخرج، وكذلك ظهور قلق وانزعاج عند بعض الباحثين والمختصين والمسؤولين من عدم كفاية المناهج المقررة لإعدادهم حيث لوحظ أن الكثير من الذين يمارسون مهنة التدريس لم يصلوا إلى مستوى جيد بإعدادهم وكذلك عدم قناعة البعض منهم بمستوى إعدادهم.

إن عملية الإعداد تعتبر من اخطر المشاكل في حقل التربية والتعليم، وبالرغم من مرور سنوات عديدة إلا أن هذه المشكلة لم تحل جذرياً بل لازالت مستمرة وليست المشكلة مجرد ضعف الإعداد وإنما أيضاً اقتصار المهنة على أشخاص ينظرون إلى التدريس كمهنة لا تناسبهم أو في نفس الوقت هنالك كثير ممن لا تناسبهم المهنة إطلاقا يلتحقون بالمعاهد والكليات ومثل هذا الموقف لا بد أن يتغير إذا أردنا أن يحقق التدريس أغراضه بنجاح.

وقد اتجهت بعض الدول العربية إلى جعل التدريس الجيد هو وسيلة لمواكبة التطور السريع للثورة العلمية والطريقة الناجحة لضمان النمو والتطور المستمر لكل العاملين في مهنة التدريس والذين يتمتع معظمهم باستعدادات طبيعية ومميزات تفوق مستوى عملهم غير أن هناك عوامل معوقة منها نقص الخبرة طبيعة المناهج الدراسية وسائل التعليم عدم القدرة على التكيف للعلاقة الإنسانية، ضعف القدرة في معالجة شؤون الإداريين هبوط المستوى الصحي، والمطالبة بالحصول على الجوائز والامتيازات تقف حائلاً دون تمكين المدرسين من استثمار طاقاتهم، واستعداداتهم الطبيعية لذلك فإن إدراك النظريات الجديدة وتحسين طرائق التدريس واستعراض الأحداث المستمرة من فترة إلى أخرى للبحث عن البدائل تزيد من

الخبرة المهنية للمدرس وتعد عاملاً نشطاً ومشجعاً في كـل جانـب مـن الجوانـب العلميـة التربوية.

التدريس علم وفن

إن التعلم هو فن مساعدة الآخرين على الـتعلم. بمعنـى أنهـا العمليـة التـي تنبـه وتلهم وتثير الشخص المتعلم على اكتساب نوع جديـد مـن السـلوك والخـبرة، أمـا التربيـة فتعمل على إعادة بناء الأحداث التـي تكـون حيـاة الأفـراد حتـى يصـبح مـا يسـتجد مـن عوارض وإحداث ذا غرض معين ومعنى أكبر(جون ديوي) أما العلم فيبدأ بدراسة الحقائق الجزئية وينتهي بالقوانين العامة لأن الحقـائق الجزئيـة في حـد ذاتهـا لا تكـون علـما، إنمـا ظواهر تدلنا على قانون عام من قوانين الطبيعـة، وعـلى هـذا الأسـاس يعـرف العلـم بـأن طريقة تفكير وطريقة بحث أكثر من طائفة قوانين معينة وصلت إليها العلوم المختلفة.

والتـدريس بشـكل عـام مجموعـة نظريـات وحقـائق تطبـق وتحـول إلى مهـارات وخبرات من خلال الممارسة والتدريب وله أهداف أسمى من معارف تلقى وتكتسـب بـل تتعدى إلى تنمية القابليـات وإكسـاب المهـارات والخـبرات والوصـول إلى التصـور الواضـح والتفكير المنتظم.

وبما أن تطبيق القوانين في مجال النفع البشري هي من اختصـاص الفـن أي بمعنـاه العلمي التطبيق العملي، وإن التدريس علم كبقية العلوم الأخرى، فـإن عمليـة التـدريس هي فنا تطبيقيا لمجموعة من القوانين والنظريـات في مجـال التربيـة والتعلـيم. لهـذا فـإن التدريس كفن يقصد به الأسـلوب الطريقـة التـي يتبعهـا المـدرس لغـرض تزويـد الطالـب بالخبرات العلمية أو التقنية بأفضل صورة. ولهذا نجد بـأن التـدريس هـو فـن وعلـم، لأن التدريس كعلم يعلمنا كيف نعرف وكفن يعلمنا كيف نعمل.

إن العلـم والفـن في التـدريس متـداخلان ويكتسـبهما المـدرس عـن طريـق الاستعداد والممارسة للجانب النظري والتطبيقي، فالنظري هو العلم والتطبيقي هـو الفن. وهذا ما أكده كل من (Nixon & Jeweet) عن (عدنان وآخـرون1989 - 30) بأن التدريس يحدث عندما يحاول المـتعلم بـتعلم نشـاط محـدد ومبـادئ محـددة

بصورة فنية وعلمية متطورة.

إن فن التدريس مقترن بالشخصية وسماتها فهي التـي تمـنح لكـل مـدرس أسـلوبه الخاص الذي سينفذ من خلاله الطريقة ويستعين بالوسيلة التي تعتبر أكثر قربًا من الفكرة المجردة والأكثر على ترجمتها بفعالية. لذلك نجد أن الفن في التدريس ليس مجرد عمل أو وظيفة بل هـو عمليـة تصـميم مشروع ضـخم متشـعب الجوانـب لـه مرتكـزات واضـحة لاتصاله بصورة مباشرة بمستقبل أولئك الذين نشجعهم على التعلم وتربيتهم منـذ الصـغر ليصبحوا شباب المستقبل (هربرت كول - 1984) وبالطبع فإن الهدف الأساسي من الـتعلم هو أن يتعامل المدرس مع الطلبة الذين هم عماد المستقبل. ولهذا يمكن تخيـل التـدريس على أنه يتعامل مع جملة مهـارات علميـة وتربويـة تـرتبط بعـدد مـن الركـائز الأساسـية المتعددة وأهم أجزائها:

1 - أنها جزء من مهنة ذات أهداف واضحة.

2 - فن وإبداع القائمين على التعليم.

3 - كفايات علمية تربوية.

4 - طرائق تدريس مختلفة تعالج حالات ومواقف متعددة.

كل هذه الركائز تحتاج إلى وقت لتجعـل مـن عمـل مشروع التعلـيم أيسر وأسـهل لسد الحاجات الخاصة بمتطلبات التدريس.

وإذا اعتبر التدريس فنـاً مكتسـب يجـب أن ينظـر المـدرس إلى نفسـه بأنـه معلـم ومتعلم بنفس الوقت أثناء ممارسته لمهنته، لأن المدرس الذي لا يحاول أن يـتعلم كـل مـا هو جديد ومفيد ومسايرة العلم وتقنياته سـوف يكـون خطـراً عـلى مهنـة التعلـيم التـي تتطلب التجديد والتبديل حسب الظروف المتبدلة والأحوال المتغيرة.

نظام التدريس - تعريفه - عناصره

إن منهج التربية الرياضية يمكن اعتباره نظـام، مـن خـلال مجموعـة مـن الأنشـطة المنظمة والمنسقة التي يقوم بها الطلبة والتي تتصـف بالتـداخل والتكامـل، وهـذا المـنهج يعتمد على المجتمع والبيئة المحيطة وعلاقاتهـا المتبادلـة، وإن هـذا النظـام يعطـي نتـائج نهائية من خلال ما يصل إليه الطلبة في النهاية مما يعكس هذا الإنجاز على المجتمع.

ومن خلال ما تقدم يمكـن تعريـف النظـام عـلى أنـه (كيـان متكامـل يتـألف مـن مجموعة من العناصر المتداخلة والمترابطة تبادلياً وتكاملياً وظيفياً، تعمل بانسجام وتناغم على وفق نسق معين من أجل تحقيق أهداف مشـتركة محـددة، وأي تغيـير أو تطـوير أو تعديل يطرأ على أي مكونات النظام يـؤدي إلى تغيـير وتعـديل في عمـل النظـام (الحيلـة، 2003، ص51).

ويمكن تعريفه بـ(تجمع لعناصر أو وحدات تتحـدد في شـكل أو آخـر مـن أشـكال التفاعل المنظم أو الاعتماد المتبادل (عليان والدبس - 1999 - ص282).

في حين يعرف نظام التدريس (الوسائل التقنية التي تعتمد عـلى التوجيـه العلمـي والمنطقي في أهدافه وبيئة وعناصر ضبطه، وعلاقاته ومدخلاته ونتائجه) (قطامي وآخرون، 2003، ص232).

أما لوجان فقد عرفه نقلا عن (يوسف قطامي، 2001) بأنه (مجموعة من العوامل المنتظمة معا في صيغ سيكولوجية وتربوية بحيـث يـتم تحقيـق مجموعـة مـن الأهـداف المحددة لدى الطلبة بعد التفاعل معها وتوظيفها لديهم).

أما مكونات النظام فهي:

1 - المدخلات:

وهي كل العناصر التي تدخل النظـام مـن أجـل تحقيـق أهـداف معينـة وتنقسـم المدخلات إلى نوعين:

أ - مدخلات رئيسة: وهي مدخلات ضرورية لقيام النظام.

ب - مدخلات محيط النظام.

2 - العمليات:

وهي نظـم الاسـتراتيجيات بمـا تشـمله مـن طرائـق وأسـاليب واسـتعمال الوسـائل التعليمية، وتشمل العلاقات المتبادلة والمتفاعلة بين مدخلات النظام كالتفاعل بين الطلبـة والمعلم والإداريين لتمويل مدخلات النظام إلى مخرجات تحقق أهداف النظام.

3 - المخرجات:

وهي النتائج النهائيـة مـؤشر لنجـاح أو فشـل النظـام، وفي النظـام التعليمـي نجـد

أنها التغيرات التي تحدث في معرفة أداء وسلوك التعلم من مخرجات النظام.

4 - التغذية الراجعة:

إذ تعطـى مـؤشراً عـن مـدى تحقـق الأهـداف وإنجازهـا وتوضـيح مراكـز القـوة والضعف في أي مكون من المكونات الثلاثة السابقة للنظام وفي ضـوء هـذه النتـائج يمكـن إجراء تعديلات المدخلات والعمليات لتحقيق مستوى أعلى مـن الأهـداف(عزمـي، 1996، ص167).

الأسس العامة للتدريس:

ذكر الابراشي (1413هـ - 244) أهم الأسس العامة للتدريس:

1- مراعاة ميول المتعلمين وما يتفق مع رغباتهم وبيئتهم واستعدادهم.

2- توظيف نشاط المتعلمين في الدرس وإعطاءهم فرصـة للتفكير والعمـل والاعتماد على أنفسهم.

3- التربية عن طريـق اللعـب وجعلـه وسـيلة للتربيـة والتهـذيب وإدخـال السرور إلى نفوس المتعلمين.

4- العمل في حرية معقولة مع المتعلمين وعدم إرهاقهم بأوامر ونواهي.

5- التشويق والترغيب لإثارة الدافعية.

6- مراعاة عالم الطفولة والعمل لإعداده للحياة المنتظرة بالجمع بين التعلم النظري والعملي.

7- إيجاد روح التعاون بين المعلم والمتعلم وبين البيـت والمدرسـة لتحقيـق أهداف التربية.

8- تشجيع المتعلمين على الثقـة بأنفسـهم وعـدم الاسـتعانة بـالمعلم إلا في الضرورة.

مقومات التدريس

تعد المقومات أساس عملية التدريس، إلا أن نوعها يعتمد عـلى نـوع المـادة وطريقة عرضها، فقد تضـاف مقومـات أخـرى إلى أنهـا تعتمـد عـلى المـدرس ومـا يمتلكه من مؤهلات وقدرات شخصية وعلمية وكيفية الاستفادة منها واسـتخدامها

في التدريس ومن هذه المقومات:

الموهبة الفطرية (الطبيعية)

هناك مقومات وعوامل طبيعية تسهم في نجاح عمليـة التـدريس والتـي تتمثـل في قوة الشخصية التي تمكن المدرس بامتلاك زمام المبادرة بالدرس مما يشـجع الطـلاب عـلى الانسجام والاندماج والاستجابة له، عن طريق استخدامه لصـوته بوضـوح ونقـاوة النطـق بشكل سليم ومسموح، إضافة إلى طريقة الأداء، وضبط النفس وسرعة البديهية.

القدرة على التعلم والتعليم

إن إلمام المدرس بالمادة لا يقف عند قدر محدد، بل مـن الضروري الإحاطـة التامـة والتعميق بمجال اختصاصه من خلال الاطلاع على أحـدث المسـتجدات والمصـادر العلميـة الحديثة، وهذا مما يسهل على المدرس تعليمها نتيجة لثقتـه بمعلوماتـه وبنفسـه وبالتـالي اندفاعه بعمله لحماس ونشاط.

إن المقومات الأساسية للتدريس تظهـر في موقـف المـدرس أثنـاء عمليـة التـدريس وذلك بحسن اتصاله بالطلاب وحديثه إليهم واستماعه لهم، وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم وعقولهم.

وبمـا أن التـدريس نـوع مـن التـأثير الشـخصي يهـدف إلى تعلـيم شـخص آخـر أو مجموعة أشخاص بأسلوب علمي وفني لذا فهو عملية تساعد الطالب كيف يتعلم وينمو ويتكيف سلوكياً واجتماعياً إضافة إلى اكتسابه الخبرات اللازمة من خلال الاطلاع عـلى كـل ما يطرح عليه مـن مفـردات منهجيـة نظريـة وتطبيقهـا بشـكل صـحيح أثنـاء الممارسـات العملية.

مبادئ التدريس

إن عملية التدريس هي ليست مهمة سهلة فهي تحتاج إلى فهـم وإتقـان ومعرفـة تفصـيلية بأحـدث الوسـائل والطـرق وعـلى المـدرس أن يلـم ويعـرف معرفـة تخصصـية بالأساسيات والمبادئ العامة للتدريس لتحقيق أفضل النتائج وهي:

اولاً: تحديد أهداف الدرس:

تعتـبر الأهـداف أمـوراً جوهريـة في إعـداد المنـاهج المـراد تطبيقهـا بحيـث تمكـن

من تحديد الوسائل لتحقيق الغايات والقدرة على تقدير كمية الطاقة المبذولة لإنجاز العمل وتحدد الأهداف بما يلي:

1. تأهيل المبادئ الوطنية في نفوس الطلبة وإذكاء حماسهم وتوجيه اندفاعهم لحب الوطن وتعريفهم بمكتسباته.

2. إعداد التلاميذ لمتطلبات المجتمع وتطلعاته ليساهموا في تطوره وتقدمه وزيادة كفاءته الإنتاجية.

3. استمرار تحقيق النمو المتكامل للطلبة عن طريق ممارستهم للفعاليات والالعاب الرياضية وتوجيههم للعناية بالصحة العامة.

4. استثمار أوقات فراغ الطلبة بشكل فعال يضمن مزاولتهم لهواياتهم المحببة إليهم بما يعينهم على تكامل نموهم والتمتع بترويح هادف لتنمية الذوق الجمالي الأمر الذي يؤدي إلى تحسين العلاقات الاجتماعية وتنمية روح العمل الجماعي وتوفير الجو المناسب لإنماء الخصائص التربوية كالشعور بالمسؤولية والتعاون والمحبة والانتماء للجماعة (محمود الربيعي وآخرون - 1999 - ص 69).

ثانياً: إعداد الدرس وتنظيمه:

إن التدريس الجيد لا يعتمد على المؤهلات الجيدة للمدرس فقط بل على استعداده المسبق الذي هو ضروري جداً وذلك لتسهيل عمله.

إن إعداد المدرس لدرس ما يمكن إجماله في استعداده المسبق وتفكيره بالطرائق والأساليب التي تضمن نجاحه.

فكل درس يعتبر نسبياً قائم بذاته ولكنه بنفس الوقت جزء من عدة دروس متتالية ونظام محدد بينما توجد علاقة منطقية وتسلسل تعليمي يعكس قانون وشروط العملية التربوية والإعداد يتحقق بالمؤثرات الآتية:

1. من خلال برنامج عمل للمدرس، تحضير المكان من أجل القيام بالدرس لتأمين الترتيب والنظافة وتوفير وسائل الإيضاح والأجهزة الجيدة والصالحة للعمل إضافة إلى تثبيت منهاج الدراسة وهو جزء من المهام التربوية التي تعتمد أساساً على الوعي والمعرفة.

2. استعمال دفتر الخطة الدراسية ومراجعة مواده من أجل تحقيق

الاتجاهات الجديدة وتسجيل التعليمات والإرشادات وإشراك جميع الطلبة قدر الإمكان وعدم إهمال بعض الطلبة نتيجة ضعف مستواهم.

3. إن التنظيم الجيد والاستعداد المسبق سوف يؤدي إلى تحقيق جميع مهام الدرس خلال المدة المحددة للدرس إضافة إلى أن استعداد المدرس بشكل جدي ومنظم سوف يعطيه نتائج عالية وفعالة ويشجعه للوصول إلى نتائج أفضل.

ثالثاً: التدرج في الانتقال:

إن طرق التدريس يمكن استخدامها لتعليم أوجه النشاط المختلفة وتتبع هذه الطرق خطوات متدرجة ومنطقية حسب ترتيب مدروس، ويعتمد التدريس إلى حد كبير على سن المتعلم ومرحلة التعليم.

فمثلاً مدرس التربية الرياضية عند تعليمه مهارة حركية يعتمد إلى حد كبير على سن المتعلم والمرحلة التي هو فيها عندها يمكن تقديم نموذج لأداء الحركة أو قد يكتفي المتعلم من شرح الحركة ثم تأتي الإجراءات العملية الأخرى كقيام المتعلم بأداء الحركة، ومن الطبيعي ألا يتوقع المدرس أن جميع المتعلمين سيتمكنون من الأداء الصحيح.

فتصحيح الأخطاء واجب ضروري يقع على المدرس أول بأول ذلك لأن هناك فروق بين المتعلمين من نواحي عديدة لاسيما تكوين صورة صحيحة عن الحركة أو النشاط قبل إتاحة الفرصة الكافية للتدريب. فالتدرج في المهارة الحركية يتم عن طريق شرح الحركة ومن ثم عرضها والقيام بالعرض والتدريب على الحركة والتقدم في المهارة (عباس السامرائي - 1987 - ص 30).

رابعاً: مراعاة الفروق الفردية:

إن من أهم مبادئ التدريس هي مراعاة الفروق الفردية والمقصود بها هي التباين والاختلاف في القدرات العقلية يقابلها تباين في الصفات البدنية وفروق في الصفات بين الجنسين والعمر أيضاً.

وهناك مقاييس تمثل الفروق الفردية وهي:

1- المقاييس الجسمية.

2- المقاييس الوظيفية.

3- الإمكانيات والقابليات.

4- الموهبة.

5- تشجيع الوالدين.

6- الصفات الشخصية العامة.

7- مشاكل الجسم.

8- الذكاء.

9- تحديد القدرات بنوعيها الحركية والمهارية والبدنية.

10- الأسلوب التفصيلي.

لقد خطت الدول المتقدمة خطوات كبـيرة في مجـال مراعـاة الفـروق الفرديـة بـين الطلبة إذ وجدت صيغ معقولة في التعامل معهـم عـلى أسـاس أفـراد ولـيس جماعـات إذ تعطى لكل فرد مسؤوليات وواجبات تناسب قابلياته وخبراته لينمـو بشـكل ينسـجم مـع الجماعة وهناك بعض النقاط يمكن اتباعها لجعل الفوارق بسيطة منها:

1. إعطاء الواجبات التي تتلائم مع الطلبة المتوسطين وهم يمثلون أكثر الطلبـة وإعطاء بين الحين والآخر واجبات ذات مستوى أعلى لكي تتحدى قابليات الطلبة الجيدين وإعطاء واجبات ذات مستوى بسيط بحيث يمكن اشراك الآخرين.

2. تشجيع الطلبة المتميزين الذين يقومون بإنجاز كبير بتحفيزهم وتشـجيعهم وتطوير قابلياتهم.

3. التعـاون في فهـم مشـكلات الطلبـة المتـأخرين ومـنحهم الفـرص الجيـدة وتشجيعهم ومساعدتهم على التقدم وحـل مشـكلاتهم النفسـية والعاطفيـة والاقتصـادية والفسلجية.

خامساً: تنويع طرائق التدريس:

إن الطرق التدريسية متعـددة في المجـال التربـوي وهنـاك طرائـق عديـدة تعتمـد

على العلمية والموضوعية وفهم عام لطبيعة ظـروف أطـراف العمليـة التربويـة وعناصرهـا الأساسية.

إن الطريقة ركن أساسي من أركان التدريس، وإن نجـاح التـدريس يـرتبط إلى حـد كبير بنجاح الطريقة المستخدمة.

إن اختلاف المدرسين في اتباع طرق تدريس مختلفة يرجع إلى ما بيـنهم مـن فـروق وتباين في اطلاعهم ومتابعاتهم للتجارب التربوية وللتطـورات العلميـة في المجـال التربـوي، فتختلف الطرق باختلاف الغرض من التعليم وطريقة مدرسي العلوم تختلف عـن طريقـة مدرسي التاريخ ومدرسي التربية الرياضية وكذلك مرحلة الـتعلم فالطريقـة التـي تسـتخدم مع التلاميذ الصغار لا تتناسب مع الكبـار فعليـه تختلـف طـرق التـدريس تبعـاً لاخـتلاف مراحل العمر، وكذلك طبيعة المادة فالمادة النظرية تختلف عن المادة العمليـة في طريقـة التدريس وطبيعة الموضوع وكذلك الإمكانات المتوفرة من الأجهزة ومواد مختبريـة وصـور ونماذج والوسائل التعليمية تشجع على اتباع طرق معينة في التدريس، فكل هذه العوامـل تؤدي إلى الاختلاف في الطريقة المستخدمة وتنوعها (بسطوسي أحمد وآخرون - 1984).

سادساً: اثارة ميول الطلبة:

وتعتمد على توجيه اذهان الطلبة من خـلال اثـارة فكـرة أو قضـية معينـة لتغيـير مستوى الاتجاهات والمواقف والأفكار والقدرات المختلفة، أو لإنجاز اعـمال معينـة تكـون في شكل آليات تكسبه خبرات تكون مستهدفة لكونها أنمـاط مـن الممارسـات التـي تقـوي واقعية التفاعل مع مجموعة الخبرات التي يتفاعل بها.

وهناك مبادئ للممارسات التدريسية السليمة وهي:

1 - الممارسات التدريسية السليمة هي تشـجيع التفاعـل بـين المـتعلم والمتعلمـين: تبين أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، بشـكل عـاملاً هاماً في اشراك المتعلمين وتحفيزهم للـتعلم، بـل يجعلهـم يفكـرون في قـيمهم وخططهـم المستقبلية.

2 - الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين: وجد أن الـتعلم يتعـزز بصـورة أكـبر عنـدما يكـون عـلى شـكل جماعـي. فالتـدريس الجيـد

كالعمل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال.

3 - الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط: فلقـد وجـد أن المتعلمين لايتعلمون إلا من خلال الانصات وكتابـة المـذكرات، وإنمـا مـن خـلال التحـدث والكتابة عما يتعلمونه وربطها بخبراتهم السابقة، بل وتطبيقها في حياتهم اليومية.

4 - الممارسات التدريسية السليمة هي التي تقدم تغذية راجعة سريعة: حيـث إن معرفة المتعلمين بما يعرفونه وما لا يعرفونه تساعدك على فهم طبيعة معارفهم وتقييمهـا. فـالمتعلمون بحاجـة إلى أن يتـأملوا فـيما تعلمـوه (Meta - Cognition) ومـا يجـب أن يتعلموا وإلى تقييم ما تعلموا.

5 - الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتاً كافياً للتعلم (زمن + طاقـة = تعلم): تبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كافٍ. كـما تبـين أن المتعلمـين بحاجـة إلى تعلـم مهارات إدارة الوقت، حيث إن مهارة إدارة الوقت عامل مهم في التعلم.

6 - التدريسية السليمة هي التي تضع توقعـات عاليـة (توقـع أكـثر تجـد تجـاوب أكثر): تبين أنه من المهم وضع توقعات عاليـة لأداء المتعلمـين لأن ذلـك يسـاعد المتعلمـين على محاولة تحقيقها.

7 - الممارسات التدريسـية السـليمة هـي التـي تـتفهم أن الـذكاء أنـواع عـدة وإن للمتعلمين أسـاليب تعلـم مختلفـة: تبـين أن الـذكاء متعـدد(Multiple Intlligent)، وإن للطلبة أساليبهم المختلفة في التعلم، وبالتالي فإن الممارسات التدريسية السليمة هي التـي تراعي ذلك التعدد والاختلاف.

مهارات التدريس

هي مجموعة السـلوكيات التدريسـية التـي يظهرهـا المعلـم في نشـاطه التعليمـي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السـلوكيات مـن خـلال الممارسـات التدريسـية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقـة والسرعـة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي.

وتوجد عدة تعريفات لمهارة التدريس ومنها:

- نمط من السـلوك التـدريسي الفعـال في تحقيـق أهـداف محـددة والـذي يصـدر

عـن المعلـم دائمـا في شـكل اسـتجابات عقليـة أو لفظيـة أو عاطفيـة وتتكامـل في هـذه الاستجابات عناصر الدقة أو التكيف مع ظروف الموقف التدريسي.

- مظاهر السلوك الادائي الادراكي والحركي التي يقوم بهـا المعلـم مـن خـلال عمليـة التعليم في ترابط وتسلسل مـنظم وثابـت بغـرض تحقيـق أهـداف تعليميـة محـددة مـع مراعاة الدقة والاستمرارية وتختلف باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها.

خصائص مهارات التدريس

1- القابلية للتعميم:

بمعنى أن وظائف المعلم لاتختلف مـن معلـم إلى آخـر بـاختلاف المـادة التي يدرسها أو المرحلة بالرغم من أنها تتميز بالمرونة والقابلية للتشـكيل وفقـا لطبيعة كل مادة ومرحلة.

2- القابلية للتدريب والتعلم: بمعنى أنه يمكن اكتسـابها مـن خـلال بـرامج التدريب المختلفة.

3- يمكن اشتقاقها من مصادر متنوعة:

ومن هذه المصادر:

أ. تحليل الادوار والمهام التي يقوم بها المعلم مـن خـلال ملاحظـة سـلوكه أثناء التدريس.

ب. تحديد حاجات المتعلم وخصائصه.

ت. نظريات التدريس والتعلم.

فعاليات التدريس

التخطيط: وهي وضع تصور مسبق للأهداف التي سيتم تحقيقها.

التنفيذ: يتضمن التهيئة الحافزة للدرس والإجراءات والنشاطات.

التقويم: الطريقة التي يتحقق بها المعلم من وصول الطلبة إلى الأهداف المرجوة.

التغذية الراجعة: وهـي وصـول المعلـم إلى تصـور حـول مـدى نجاحـه في تحقيـق الأهداف.

تصميم التدريس:

ينبثق تصميم التدريس من عدد من النظريات من أهمها:

1 - نظرية النظم العامة.

2 - نظرية الاتصال.

3 - نظريات التدريس.

4 - نظريات التعليم.

5 - نظريات التعلم السلوكية.

6 - نظريات التعلم العقلية.

7 - نظريات التعلم البنيوية.

مراحل تصميم التدريس

1 - مرحلة التحليل وتتضمن:

أ - تحليل بيئة التعلم الحالي.

ب - تحليل المتعلمين.

ج - تحليل مهمات التعليم والتدريس.

د - إعداد نموذج تقويم مقترح.

2 - وضع الاستراتيجيات وتتضمن:

أ - إعداد وكتابة استراتيجيات التدريس.

ب - وصف استراتيجيات التدريس.

3 - مرحلة التقويم ويتضمن:

أ - التقويم البنائي.

ب - التقويم الختامي.

القواعد التي يحسن بالمعلمين مراعاتها في عملية التدريس

1 - اثارة دافعية الطلبة لعملية التعلم.

2 - اعلام الطلبة بالأهداف المنوي تحقيقها.

3 - تحديد التعلم السابق للطلبة.

4 - مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

5 - سلسلة التدريس بطريقة مناسبة.

6 - توظيف الأسئلة بطريقة مناسبة.

7 - استعمال أساليب متنوعة للتدريس.

8 - الاستعانة بما يلزم من الوسائل التعليمية المناسبة.

9 - الحرص على أن يتعلم الطلبة من خلال العمل.

10 - تقديم تغذية راجعة إيجابية وبطريقة مناسبة.

تصورات لنجاح عملية التدريس

من أعظم الأخطاء التربوية أن يكون أمام المعلم سبيل طبيعي إلى لمس الحقيقة العلمية ثم تثنيه عنها بما تفرض عليه من الفهم بمركز السيطرة والإجبار، وذلك ما يفعله بعض المعلمين عند قيامهم بالتدريس إلى إلقاء معلومة بسيطة أو قصيرة ثم يطلب من الطالب ترديدها أو تكرارها ومنهم من ينتهج نهجاً مغايراً فيشرح المعلومات في تواصل مستمر حتى ينتهي وقت الدرس. . . ومنهم من يعمد إلى المناقشة المستمرة والحوار الدائم. . . ومنهم من يستعمل وسائل تعليمية في أثناء عمله. . . دون تحديد. . . وهذا ما يعرف بطرائق التدريس في الاختلاف بين المعلمين.

إن طرائق التدريس كانت ولا زالت ذات أهمية خاصة بالنسبة لعملية التدريس الصفي ولذلك فقد ركز التربويون الجزء الأكبر من جهودهم البحثية على طرق التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، أدى هذا الاهتمام بطرق التدريس إلى انتشار القول بأن المعلم الناجح ما هو إلا طريقة ناجحة، وعمد القائمون على تدريب المعلمين إلى تدريب طلابهم على استخدام طرق التدريس المختلفة التي تحقق أهداف التدريس بيسر، ولذلك فإن إقدام ما تردد من تعريفات لطريقة التدريس يشير إلى كونها أيسر السبل للتعليم والتعلم ومن أجل تحقيق ذلك وجب على جميع العاملين في المؤسسات التربوية وخاصة المعلمين العمل على إنجاح

عملية التدريس من خلال ما يأتي:

1. حسن تنظيم الوقت واستثماره فيما يفيد المتعلم.

2. إتقان العمل.

3. مراعاة المتعلمين وحاجاتهم التربوية.

4. ترسيخ القيم والمبادئ الروحية في قلوب المتعلمين.

5. اعتبار المقررات الدراسية وسائل لتحقيق النمو وليست غاية.

6. أن تكـون غايـة المعلـم هـو إكسـاب المتعلمـين المفـاهيم والقـيم والمبـادئ والسلوكيات الإيجابية من خلال المنهج المقرر.

7. التنويع في استخدام طرق التدريس مراعاة لحاجات الطلاب وميـولهم والفـروق الفردية، على أن يكون الهدف الأساسي هو التدريب على التفكير السـليم ولا يقـتصر عـلى التلقين والحفظ ونقل المعلومات.

8. توظيف استراتيجيات التعليم، والتجديد والتنويع والإبداع في تطبيق المنهج.

9. أن يتمثل دور المعلم في التوجيه لمسارات التفكير لدى الطلاب.

10. أن يكون المعلم قدوة حسنة لطلابه في خلقه والتزاماته وتصرفاته.

11. التركيز على المتعلم وجعله مشاركاً إيجابياً في الموقف التعليمي.

12. الاهتمام بالمتعلم من جميع النواحي العقلية والجسـمية والنفسـية عـلى حـد السواء.

13. الاستعانة بالوسائل التعليمية مع حسن توظيفها لتحقيـق الأهـداف السـلوكية بمستوياتها.

14. اتباع أسلوب الإثارة والتشويق ويساعد على ذلك اختيار الأنشطة المناسبة.

15. الاهتمام بالأنشطة اللاصفية وإشراك جميع الطلبة فيها تطبيقاً لمحتوى المـنهج لتنمية شخصياتهم.

16. إكساب الطلاب المفاهيم بصورة رئيسية إلى جانب المهارات.

17. مراعـاة عـدم فصـل المفـاهيم النظريـة في علـوم المعرفـة عـن النـواحي

التطبيقية الفعلية لسلوك المتعلم، مع الاهتمام بمتابعتها وتوجيهها.

18. تعويـد المـتعلم عـلى اسـتخدام الأسـلوب العلمـي في حـل المشـكلات وإعطـاء الحلول والبدائل.

19. إتاحة فرصة التعلم الذاتي للمتعلم من خلال الأنشطة والمهارات.

20. تهيئة المواقف التي تساعد على التدريب على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

21. توفير الأنشطة المنفذة بالعمل الثنائي والجماعي وخلق روح التنافس والتعـاون الإيجابي.

22. التدريب على تقييم الذات من خـلال تـوفير التغذيـة الراجعـة عـلى المسـتوى الفردي والجماعي.

23. تمثيل الحياة المعيشية للواقع الفعلي في المواقف التعليمية والتفاعل معها.

24. اكتشاف المواهب وصقلها وتنميتها ورعايتها.

25. إعطاء أهمية لتنمية ملكة التفكير والتدريب على الدقة في التعبير.

26. الاهتمام بالحوار والإلقاء السليم، وعلى كل معلم أن يعد نفسه لذلك.

27. تنمية التفكير الناقد وطرق الاستدلال.

28. التوظيف الفعال لمعامل العلوم في ممارسة النواحي التطبيقيـة للـمادة، وعـدم إغفالها.

29. ألا يتعدى التقويم قيـاس حفـظ المعلومـات إلى الملاحظـة والاسـتفتاء وتقـويم سلوكيات المتعلم التطبيقية الفعلية نتيجة للمعارف المكتسبة.

30. انتهاز الفرص للتوجيه التربوي لسلوكيات المتعلمـين في الحيـاة اليوميـة داخـل الصف وخارج المدرسة.

31. إشراك أولياء الأمور بصورة مباشرة لمتابعة أبنائهم وتوعيتهم من خـلال وسـائل الإعلام، إصدار كتيبات، نشرات إرشادية وتوعية ونحوه.

إن الانتقـال الإجرائي بهذه المفاهيم في شـموليتها في تنسـيق الحيـاة. . ثقافيـاً، واقتصادياً، واجتماعياً، وسلوكياً. . مـن الجانـب شـبه النظـري إلى المسـتوى الـواقعي

الفعلي لا بد من خطوة مبدئية وأساسية إذا كنا نرغب في إيجاد الفرد الذي يحقق الدور الانتقائي لآثار العولمة (السعد - 1420هـ).

لهذا وجب على المعلم القيام بما يأتي:

1. استثمار وقت الحصة من البداية وحتى النهاية فيما يفيد المتعلم.

2. التعامل التربوي مع المتعلمين في محاولة لتوجيه سلوك داخل الصف وخارجه وخارج المدرسة.

3. ربط دروس التعليم الإسلامية وتوجيه سلوكيات المتعلمين وفقاً لذلك.

4. أن يستعين المعلم بجميع مصادر التعليم المتوفرة، فيستخدم بعضها ويوجه المتعلمين لاستخدام البعض الآخر لجمع البيانات والمعلومات.

5. أن يقدم المعلم الجديد دائماً في طرق التدريس ومداخله إبعاداً للملل عن المتعلمين.

6. ألا ينفرد المعلم بالتحدث خلال الحصة ويستعرض معلوماته وأفكاره.

7. أن يقتصر دور المعلم على التوجيه لمسارات التفكير لدى المتعلمين لتفاعل جميع الأطراف من خلال المناقشة الإيجابية الفعالة.

8. أن يتقبل المعلم أسئلة المتعلمين بصدر رحب وأن يكون صادقاً في التفاعل معهم.

9. ألا يأتي المعلم خلقاً نهى عنه أو ما قد يخالف ما يمليه على طلابه من مبادئ وقيم وتوجيهات.

10. أن يشمل الدرس تحقيق الأهداف السلوكية بمستوياتها: المعرفية، المهارية، الوجدانية.

11. تنظيم الخبرات وإدارتها وتنفيذها نحو الأهداف المحددة في تحضير الدرس وشرحه في الحصة.

12. أن تتميز الأنشطة التطبيقية (في مرحلة التطبيق) بالابتكار والإثارة والتشويق.

13. أن ينظر المعلم إلى كل متعلم كحالة مفردة لها استعدادها وميولها واهتمامها.

14. إتاحـة الفرصـة للمتعلمـين للإجابـة عـن التسـاؤلات وحـل المشـكلات وإثـارة تساؤلات جديدة في جو تعليمي صحي.

15. إشراك المتعلمـين في الأنشـطة اللاصـفية: جمعيـات النشـاط، بـرامج الإذاعـة المدرسية، الحفلات المدرسية، أسابيع التوعية، المجلات المدرسية.

16. متابعة تطبيق المفاهيم النظرية للدرس في سلوك المتعلم كالتوجيهات الربانية.

17. استخدام أسلوب الحوار الهادف في الحصة.

18. التعزيز الفوري في الحصة لفظياً، مادياً، أو معنوياً لمساعدة المتعلم على تقيـيم ذاته.

19. استخدام العمل الجماعي في الحصة لخلق روح التعاون والتنافس الشريف.

20. ربط معلومات الدرس بالتخصصات الأخرى ما أمكـن، ليـدرك المـتعلم العلاقـة بين المجالات العلمية المختلفة وتكوين تصور عام لوحدة المعرفة وتكاملها.

21. أن يتقبل المعلم كل أشكال النقد البناء.

خطوات التدريس الناجحـة

من أجل أن ينجح المدرس في عمله عليه اتباع خطوات التدريس الآتية:

1 - معرفة عملية التدريس.

2 - معرفة أهداف التدريس.

3 - معرفة مستوى الطلبة (خصائصهم العمرية، أفكارهم، فروقهم الفردية).

4 - إعداد الدرس بشكل جيد وجعله ممتعاً.

5 - التدريب على التدريس.

6 - استخدام الطرائق المناسبة للتدريس.

7 - الابتعاد عن الروتين والإبداع في العمل.

8 - استثارة دافعية الطلبة وعلمهم كيف يفكرون.

9 - التعامل مع الطلبة بشكل شفاف وبموضوعية وتجنب العنف معهم.

10 - المحافظة على النمو العلمي والتربوي والمهني والعمل على تطويره.

11 - الأمانة والصدق والاخلاص في العمل.

12 - بناء علاقات متينة مع الطلبة وحل مشكلاتهم والاستماع إلى آرائهم وتنفيذ طلباتهم قدر الإمكان.

13 - الإدارة الناجحة لعملية التدريس.

14 - الحفاظ على الوقت واحترامه داخل الصف وخارجه.

15 - استخدام الوسائل.

مراحل التخطيط للدرس

1 - مرحلة الربط:

وهي تهيئة اذهان الطلبة للربط مع المعارف السابقة، لأن من الضروري الربط بين الخبرات المعرفية السابقة والحاضرة، وهذا يتم من خلال النشاط الذي نستطيع استخدامه:

أ - لاستقطاب انتباه الطلبة.

ب - لمراجعة عمل اليوم السابق.

ج - ليتمكن الطالب من التمرن بصورة مستقلة.

د - هل النشاط يمثل حالة أو مشكلة من واقع الحال؟

إن الهدف من هذه المرحلة هو أن يكون الطلبة قادرين على عمل شيء بعد انتهاء الدرس وكان باستطاعتهم تأديته من قبل، ولهذا وجب على المدرس أن يعطي نشاط تمهيدي تطويري للطلبة. وذلك من خلال التوضيح والشرح عن كيفية ما يستطيعون عمله كنتيجة للدرس وتشجيعهم على تعلمه وذلك بإعطاء نموذج سلوكي يوضح طبيعة العلم وسلوك بعض العلماء المتميزين المختصين في مادة الدرس.

2 - مرحلة الاستكشاف

وهي أن الطلبة سيكتشفون المفاهيم ويطورون المفردات، ويتم هذا من خلال توجيه المدرس لطلبته على:

أ - العمل على استعمال المهارات والمعلومات للقيام بأنشطة مشابهة بمفردهم.

ب - الاستعداد للعمل بشكل مستقل للقيام بأنشطة أخرى يعملوها بأنفسهم.

ج - تقييم مدى فهم الطالب لعمله.

3 - مرحلة التوضيح

وهي منح الطلبة الفرصة لبناء توضيح شخصي للمفاهيم بتوجيه المدرس وذلك من خلال:

أ - المناقشات التي تحفز استجابة الطالب إلى القيام بنشاطات كانوا قد اجروها سابقاً.

ب - الملصقات والنشرات والمرئيات ووسائل التعليم التي استخدمها المدرس لمساعدة الطالب على فهم الأفكار العلمية.

ج - المفردات اللغوية التي يريد المدرس من الطلبة تذكرها.

د - أن يكون المدرس نموذجاً جيداً للطالب.

4 - مرحلة التوسع

وهي منح الطلبة الفرصة على توسيع ادراكهم للمفاهيم وذلك من خلال تفاعل الأستاذ مع الطالب وحثه على:

أ - اختيار الأنشطة التي يجب أن يؤديها لتوضيح إدراكه وتوجيهه للأفكار الجديدة المتفردة.

ب - توفير التجارب الجديدة للطلبة لتسمح لهم باستكشاف أوسع المعلومات وتطوير المهارات.

5 - مرحلة التقييم

وهي قيام المدرس بتقييم الطالب من خلال:

أ - كيفية تقييم استيعاب الطالب للموضوع.

ب - استخدام الواجب البيتي لتقييم استيعاب الطالب للموضوع.

ج - ما هي الوسائل التي يستخدمها المدرس لتقييم الطالب؟

إدارة الصف Class Management

مفهوم إدارة الصف

هناك العديد من الدراسات أوردت مصطلحات حول مفهوم (الصف والفصل) واللذان ليس هناك اختلاف بينهما بل إنهما يدلان على مفهوم واحد.

إن استخدام مصطلح الصف (Class) والذي عرفه حمدان (1404 هـ ص100) على أنه "مجموعة من الاستراتيجيات التربوية التنظيمية التي تتولى تنسيق معطيات وعوامل التدريس بأساليب مختلفة، بغرض تسهيل عملية التربية داخل الصفوف بغية إثراء مخرجاتها".

وتحرص الإدارة الصفية الناجحة على إيجاد التفاعل مع الطلاب، مما يؤدي إلى المشاركة الإيجابية، ويثير في الحصة جواً من الحيوية والنشاط، وهو بدوره يحمل الطلاب على احترام معلمهم ويتقبلون إرشاداته بروح مرحة ونفس راضية، فيقومون بواجباتهم التعليمية وذلك حسب الطرق السليمة، من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

أبعاد إدارة الصف

أشارت عدة دراسات إلى أن هناك العديد من الأبعاد التي تركز عليها إدارة الصف فقد ذكرت دراسة الشاكري (1413 هـ ص4) إن هذه الأبعاد هي:

1- ترتيب وتنظيم الصف.

2- تهيئة مناخ الصف.

3- ضبط سلوك الطلبة.

كما اشارت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين كل من المعلمين والمديرين والموجهين (المشرفين) والتربويين في إدراكهم لواقع ممارسة ضبط سلوك الطلبة وهناك اختلاف من وجهة نظر المعلمين حول تهيئة مناخ الصف

الدراسي عند كل من المديرين والموجهين، كما اكدت الدراسة على أن المعلمين يمارسون تنظيم وترتيب الصف الدراسي بدرجة ممتازة، وإن المعلمين اصحاب الخبرة الطويلة في التدريب يفوقون اقرانهم اصحاب الخبرات الاقل في تنظيم الصف الدراسي.

إدارة الصف لزيادة الإنتاجية

إن الاتجاه يولي مسؤولية مساعدة الاطفال على متابعة التعلم، والاهتمام بتشجيعهم على الإقبال على عملهم المدرسي وعلى أمور حياتهم بأساليب أكثر إبداعاً وتحرراً (العبود - 1995 - 81).

لذا وجهت الأنظار إلى أهمية بيئة الصف في إذكاء روح الابتكار والإبداع في الطلبة، واستنباط إجراءات وأفكار ذاتية فردية أو جماعية ذات أثر بعيد في حياتهم، إذ لم تعد مشكلة المدرس الأساسية في الصف هي اظهار الصرامة ليظل الطلبة صامتين محافظين على النظام، بل اصبح دور المدرس هو تطوير الأجواء التقليدية بهدف تنمية الإنسان وتعهده وفق المعايير التربوية السليمة، بهدف زيادة الإنتاجية الداخلية التي تنطلق من ضرورة استراتيجية أساليب إدارة الصف، لإعداد البيئة المناسبة لاستخدام الأساليب الحديثة لزيادة الإنتاجية داخل الصف المدرسي، وإن المعلم لا بد أن يكون مديرا ناجحا لصفة وفي الوقت نفسة مستشارا للمجموعة أكثر من كونة مصدرا وحيدا للتعلم. وإدارة الصف يجب أن تعتمد بالدرجة الأولى على فلسفة المجتمع وأهدافه، وأن تكون ملائمة للبيئة التربوية في تنظيمها، سواء كان الصف مفتوحاً أو غير مفتوح أو منضبطاً، وإدارة الصف تتبع الإدارة على المستوى الاجرائي داخل المدرسة.

تأثير بيئة الصف في ادارته

لكل صف دراسي بيئة متميزة، تحدد معالمها طبيعة العلاقات بين طلبة الصف وبينهم وبين المعلم وطريقة تدريس المحتوى الدراسي إضافة إلى ادراكهم لبعض الحقائق التنظيمية للصف وبيئة التعلم بالصف تختلف باختلاف المادة الدراسية ولكل صف سمة مميزة أو مناخ يميزه عن غيره من الصفوف وتؤثر على فعالية التعلم داخل الصف فهي بمثابة الشخصية للفرد.

وقد تناولت دراسة الرائقي (1411هـ ص5 - 25) بعض الدراسات التي حددت أن هناك ارتباطاً بين أداء الطلبة وبيئة الصف وتوصلت إلى أن بيئات الصفوف تتنوع تبعاً لتنوع المواد الدراسية ومن ثم ينعكس ذلك على أداء الطلبة (المتغيرات المعرفية) وإن هناك علاقة بين بيئة الصف ببعض المتغيرات غير المعرفية مثل عدد طلبة الصف ومعدل الغياب وموقع المدرسة في بيئة حضرية أو قروية ورضا الطلبة عن المدرسة حيث اكدت نتائجها على أن زيادة عدد الطلبة تقترن ببيئة صفية يقل فيها الترابط بين الطلبة وتزداد فيها الرسمية ومعدل الغياب يرتفع في الصفوف التي زاد فيها التنافس بين الطلبة، وتحكم المعلم وقلة دعمه واهتمامه بالطلبة وإن بيئات الصفوف الفردية تتسم بعدم التنظيم وقوة التنافس.

في حين وجد أن رضا الطلبة يتحسن في الفصول التي تزيد فيها مشاركتهم وإحساسهم بالانتماء والاهتمام بهم كما اوضحت أن أداء الطلبة المعرفي والانفعالي يتحسن في الفصول التي تتفق بيئاتها الفعلية مع البيئات التي يفضلها الطلبة ويتدنى في الصفوف التي تختلف بيئاتها الفعلية عن البيئات التي يفضلها الطلبة وعلى هذا فيمكن للمعلم توظيف استراتيجيات تدريسية تزيد من مشاركة الطلبة.

الطالب وإدارة الصف

إن محور إدارة الصف هو الطالب، وتوفير الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي، البدني والروحي، والتي تتطلب تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، إلى جانب تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يطمح إليها المجتمع فهي مطلب مهم، وقد اظهرت البحوث النفسية والتربوية الحديثة أهمية الطفل كفرد وأهمية الفروق الفردية، وإن العملية التربوية عملية نمو في شخصية الطفل من جميع جوانبها.

واكدت الفلسفات التربوية على أن الطفل كائن إيجابي نشيط، كما اظهرت أن دور المدرس والمدرسة في توجيهه ومساعدته في اختيار الخبرات التي تساعد على نمو شخصيته وتؤدي إلى نفعه ونفع المجتمع الذي يعيش فيه، فركزت الاهتمام نحو إعداده لمسؤولياته في حياته الحاضرة والمقبلة في المجتمع حيث أورد الدايل

(1408هـ ص74) عدداً من الجوانب التي ينبغي الاهتمام بها وهي:

1- النمو الجسمي: تزويد الطلاب بالمعلومات المفيدة عن كيفية الوقاية من الأمراض، والغذاء الجيد والسليم، ومراعاة الاعتبارات الصحية بالفصول، كالتهوية والاضاءة والجلوس الصحي.

2- النمو العقلي: بإتاحة الفرصة للطلاب لمعالجة الموضوعات والمشكلات بطريقة الأسلوب العلمي في التفكير الذي يعد المحور الأساس في كل أنواع التعليم، وتوفير المحور الأساس في كل أنواع التعليم، وتوفير المعلومات والمصادر والمراجع والتجارب ما امكن بالمكتبة المدرسية، وتعويدهم على الاطلاع الخارجي في المكتبات العامة.

3- النمو الاجتماعي: تنمية أنماط السلوك المرغوب في كل موقف من المواقف التي تحدث بالفصل، وتنمية الواجب إزاء المحيطين بهم، وإدراك العلاقات بينهم وبين زملائهم، ومع أفراد أسرتهم وواجباتهم نحوهم.

دور المعلم في إدارة الصف

يمكن تصنيف دور المعلم في إدارة الصف حسب ما ذكر كلثمبون (1989م - 119 - 122) على النحو التالي:

1- التفوق الجسماني: يعتبر شيئاً أساسياً أو مهماً، وتاريخ التدريس يدل على تدخل التفوق الجسماني الذي كان باستمرار أسلوباً أساسياً في الضبط، وفي بداية القرن التاسع عشر الميلادي كانت المدارس عراكاً بين المديرين والطلاب.

2- السلطة الرسمية: نظام التعليم تقيده القوانين والعادات والتنظيمات الحكومية، وهذا التقييد اكسب المدرس ما يسمى بالسلطة الرسمية، والتي تستخدم بصورة واسعة وأساس في الضبط والإرشاد في وضع حد للطالب والمعلم من خلال فرض عقوبات رسمية عند مجاوزتهما الحدود، وتمثل الواجبات الرسمية وتنظيم الفصل الدراسي والجداول المدرسية واختيار الكتب وعمليات التدريس جزءاً من سلطة المعلم.

3- السلطة العاطفية: تشير إلى العلاقة الشخصية بين المعلم وطلابه،

والتي تتسم بالإيجابية وتدفق العاطفة، وتشجع على التعرف على الحالة النفسية له فيقبل الطالب على تقليد المعلم واتباع إرشاداته، ويصبح المعلم مثالاً أبوياً محبوباً، ومثل هذا النوع من السلطة قوي جداً في الصف الأول وتقل درجته مع ازدياد نضوج الطفل.

4- الحالة النفسية: ارقى من العلاقة العاطفية وإن كانت تقترب منها، فالمعلم المتعمق في فهم الطلاب ودوافعهم ومشاكلهم لديه سلطة تجريبية عظيمة، ومثل هذه الحكمة تستخدم لمساعدة الاطفال على النمو بأحسن ما لديهم من قدرات.

5- تفوق المعرفة: عندما يكون المعلم قوياً، بمعلوماته فإنه يمنح نفسه سلطة عظيمة، فيصبح كالخبير في مجال عمله الذي يبحث عنه للحصول على إجابات دقيقة، فيصبح محترماً بينهم ويملك السيطرة عليهم، والمعلم الذي لايعلم ويخطئ في تقديم المعلومات يفقد الاحترام ويواجه مشاكل، ولهذا لاينبغي أن يعرف كل شيء بل تكون من ابرز صفاته الجهد والرضا بالبحث عن الجواب الصحيح.

6- التفوق في العمليات الفكرية: الرغبة في البحث عن الإجابة يؤدي إلى النوع السادس من السلطة، وهو التفوق في العمليات الفكرية الذي يتميز بما فيه من قدرة على التحليل والتركيب، وادراك العلاقات، وتنظيم تسلسل الأفكار، والقدرة على مواجهة المشكلات يوفر له نوعين من السلطة الاضافية في تفاعله مع الطلاب.

7-المهارة في العملية التربوية: الخبرة في طرق التدريس من أهم السلطات البارزة التي يمتلكها المعلم في التعبير عن قدرته المعرفية، والمعلم الذي يسيطر على مهارات التدريس بدرجة عالية له كل السلطة داخل الفصل، آخذين بعين الاعتبار مدى التباين بين المدرس الذي لايشكو ابداً من النظام والمدرس الذي يفقد التحكم دائماً ولايقوى على إدارة فصله، والسلطة تفاعل بين المعلم والطلاب، وهو تفاعل يستدعي أنماطاً متعددة من السلطة في آن واحد، وبنسب مختلفة تعتمد في مجموعها على المدرس والطالب والموقف، ومن هذا المنطلق

فإن التطبيق يعتمد على مدى كفاءة أنواع خاصة من السلطة في مواقف محددة.

8- سلطة المعلم في قيادة الصف: كما أن السلطة تفاعل بين المعلم وتلاميذه فالمعلم ميسر للتعليم ومدير للعملية التعليمية وهو في سبيل القيام بوظيفته يتفاعل مع تلاميذه، فالتفاعل هو التأثير المتبادل أو المشترك بين الأفراد أو الجماعات، ومنها تفاعل المعلم والتلميذ، والتأثيرات المتبادلة أو المشتركة، والمعلم في تفاعله مع تلاميذه في المواقف المختلفة يدير عملية الاتصال ويوجهها.

9- وظيفة الاتصال في إدارة الصف: الاتصال عملية اجتماعية، ويقصد بها التأثير في سلوك الآخرين من خلال التركيز على العناصر الرئيسية التالية:

المرسل: هو المعلم، وهو المصدر الأساسي للاتصال وهو الذي يقدم المعلومة للطلاب.

المستقبل: وهو الطالب الذي يستقبل ما سرد له المعلم ويتم التفاعل من خلال درجة تأثير ما يقدمه المعلم في سلوك طلابه.

الرسالة: محتويات المنهج (يقصد بها مجموعة المقررات الدراسية).

الوسيلة: قد تكون سمعية أو بصرية أو بغيرها، من الحواس عن طريق استخدام الوسائل التعليمية.

رد الفعل "الاستجابة " هو مدى تحقيق الأهداف التربوية بين المعلم وطلابه

10 - فعالية الاتصال التربوي في إدارة الصف:

حدد عبود وآخرون (1992م، ص206) بعض النقاط التالية:

- اتجاهات المعلم، وتتضمن نمو نفسه، ونمو التلاميذ، ونمو المنهج الدراسي.
- اختيار وسيلة الاتصال المناسبة حسب الموقف.
- طبيعة الرسالة ومحتوياتها لقدرات المستقبل(أي القدرات الجسمية والعقلية)
- مستوى الدافع لدى المستقبل عالية أو متدنية.

المرحلة الأولى:

1 - طريقة توزيع الطلاب داخل الفصل.

- توزيع الطلاب حسب الفروق الفردية (ممتاز، جيد جداً، جيد. . . الخ)

- اختيار قائد أو منسق لكل مجموعة. . يتغير المنسق في اللقاءات القادمة.

- إلا يزيد عدد المجموعة الواحدة عن خمسة طلاب.

- أن يكون شكل المجموعات على شكل دائري.

المرحلة الثانية:

2 - طريقة توزيع إدارة وقت الحصة:

- تعطى عشرة دقائق للعصف الذهني لكل مجموعة حسب موضوع الدرس.

- تعطى عشرة دقائق لاستعراض الأفكار الرئيسية المستنبطة من المجموعات من خلال تعليق رؤساءالمجموعات حول ما توصلت إليه كل مجموعة من الأفكار، مع الاخذ بعين الاعتبار عدم التكرار لهذا الأفكار الجديدة لموضوع الدرس من قبل المجموعات الأخرى.

- تسجيل هذه الأفكار على السبورة من قبل منسق كل مجموعة أو من قبل المعلم نفسه.

المرحلة الثالثة:

3 - دور المعلم في هذه المرحلة:

- يعطى عشرون دقيقة من زمن الحصة للمعلم في ابراز النقاط التوضيحية لموضوع الدرس وإعطاء أمثلة توضيحية حسب الشرح المطلوب نقله إلى الطلاب من خلال النقاط التي لم يبرزها الطلاب أثناء استعراض الأفكار الرئيسية للدرس والاشادة للمجموعة التي حققت اقصى توضيح لموضوع الدرس.

- الإعداد المسبق الجيدمن قبل المعلم من خلال تجاربه مع الطلاب في العصف الذهني والاستعداد المبكر في الإجابة والتوضيح لنقاط يتوقع المعلم استثارتها من قبل الطلاب أنفسهم.

المرحلة الرابعة:

4 - دور التقويم والمراجعة:

- يعطى الجزء المتبقي من زمن الحصة للمناقشة والحوار حول الأفكار المستنبطة من المجموعة وحسب ما ورد في شرح المعلم لموضوع الدرس واستثارة الطلاب في داخل المجموعة حول بعض التساؤلات والتعليقات المتعلقة بموضوع الدرس لم تكن واضحة في اذهانهم داخل المجموعات الصغيرة أثناء الجولة الأولى من زمن الحصة وحسب ما ورد من اضافات أو توضيحات من قبل المعلم نفسه، وهذه الملاحظة يكون المعلم مسؤولاً عنها أثناء ملاحظته لكل مجموعة وتسجيل النقاط الإيجابية والسلبية أثناء قيادة الطلاب أنفسهم في داخل المجموعات في النقاش حول موضوع الدرس. . . يأتي دور المعلم في ابرازها إذا دعت الحاجة لها من خلال دعم الإيجابيات ومناقشة السلبيات الواردة من الطلاب أنفسهم أثناء النقاش في المرحلة الأولى من زمن الحصة.

- يحاول المعلم أثناء هذه المرحلة في معرفة الإجابة من الطلاب أن تكون الإجابة جماعية من نفس المجموعات ومحاولة مشاركة معظم طلاب المجموعات دون النظر إلى مستويات الطلاب العالية، لأن هدف المشاركة الإيجابية في استيعاب موضوع الدرس الجديد في كل حصة دراسية.

نجاح إدارة الصف الدراسي

إن نجاح الصف الدراسي يتطلب من المدرس تجنب ظهور المشاكل والاستجابة السريعة لحلها في حال ظهورها، لأن نجاحه هو بأن تكون قراراته فعالة ومبنية على مفاهيم واضحة من الأهداف والنتائج التي يريدها.

اما تنظيم الصف الدراسي فنجاحة يتطلب تطوير مجموعة من القواعد وسياقات العمل وربطها باستراتجيات التدريس بحيث تساعد الطلاب على الحصول على حاجاتهم الشخصية والاكاديمية ولهذا وجب على المدرس أن يقوم بما يلي:

1 - توزيع الطلاب في اماكن بحيث يستطيع الوصول إليهم والتجوال عليهم

2 - وضع سياقات عمل يومية على أن تناقش جميع المتغيرات الحاصلة فيها

مع الطلبة

3 - اشراك الطلاب بالأنشطة وتشجعهم على الاعنماد على أنفسهم في الدراسة وتصميم الواجبات التي بالإمكان أن يقوموا بها

4 - مراعاة حاجة الطلاب الفردية

5 - تزويد الطلاب بالمعلومات المطلوبة منهم

6 - تذكير الطلاب بالسياقات الأساسية المرتبطة بالدروس القادمة

7 - الاستفادة من التنافس بين الطلاب وجعلة حافزا أساسيا لرفع مستواهم

8 - تطوير النشاطات وتطبيقها بشكل منتظم مما يساعد الطلاب على تنظيم أوقاتهم للمساهمة بها وعدم تعارضها مع مهامهم الأخرى.

ولهذا فإن افضل تنظيم للصف ممكن أن يتم من خلال توزيع الطلاب على الشكل الآتي:

أ- توزيعهم على مجاميع تعاونية كل مجموعة لا تزيد عن (ثمانية طلاب ولا تقل عن خمس) ويراعي المدرس مستويات الطلاب بحيث تكون متوازنة بين المجاميع وهذا مما يزيد من مساهمة الطلبة ويحفزهم لتطوير إمكاناتهم نتيجة المنافسة بين المجاميع

ب- توزيع الطلاب على شكل ازواج أي كل طالب بمستوى جيد يجلس بقرب طالب آخر اقل منه مستوى ويطلب المدرس من الطالب الجيد متابعة تعليم الطالب الآخر والعمل على رفع مستواه ومتابعته وتحميله مسؤولية ضعف مستوى زميله.

ت- تقسيم الواجب على ثلاث مستويات (جيد جدا - جيد - مقبول متوسط) كل مجموعة تجلس بجهة معينة من الصف ويتم انتقال الطالب من مستوى إلى مستوى من خلال اختبارات دورية للطلبة لتوزيعهم على هذة المستويات بين فترة وأخرى خلال السنة الدراسية.

ويعد التواصل الفعال من أساسيات الإدارة الجيدة للصف الدراسي ويتم من خلال مهارات الارسال التي يستخدمها المدرس عندما يتحدث مع الآخرين ولأجل نجاح هذة المهارة على المدرس أن يستفيد من المعلومات ويستخدمها في محلها

ووقتها بحيث تتلائم مع المرحلة والفترة الزمنية، ويتكلم مع الطلاب مباشرة فيها ولا يتكلم نيابة عنهم ولهذا نجد أن المدرس يحظى باحترام الطلاب أكثر كلما قدم لهم معلومات دقيقة واشعرهم بمسؤولياتهم ومكانتهم

إضافة إلى ذلك فإن الكلام اللطيف والمهذب للمدرس وتحمله المسؤولية والدخول في صلب موضوع الدرس تخلق نموذج إيجابي للطلاب وبالعكس منها فإن تركيز المدرس على نفسه وعدم السماح إلى الطلاب بطرح الأسئلة والتعامل مع تصرفاتهم بشكل غير لائق سوف تولد ردود فعل سلبية من قبل الطلاب.

اما مهارات الاستقبال وهو أن يكون المدرس مستمع جيد لآراء الآخرين فتبنى بشكل جيد على استخدام أسلوب التعاطف وعدم التخمين عند الاستماع للاخرين بل جعلهم يشعرون بأنهم قد اوصلوا فكرتهم وقد قوبلت بارتياح من قبل المدرس مهما كثرت الاعادات والصياغة لأن الطالب يحتاج إلى من يستمع إليه ويشركه في النقاش وينظر إليه مباشرة وكذلك على المدرس أن تكون له شخصية قيادية قوية يظهرها لطلبته عن طريق تعابير وجهه والإيحاءات الصادرة لهم.

إن المراقبة المستمرة للطلاب من قبل المدرس ضرورية لنجاح إدارة الصف الدراسي وخاصة عندما يحدث سوء تصرف من أحدهم أو مشاكسة، لأن البعض منهم يعتقد أن المشاكسه هي لأجل خلق اثاره في الدرس بعد ظهور حالات الملل. إلا أن بعض المشاكسات من الطلاب الذين لايساهمون بالدرس أو عدم فهمهم لواجباتهم وما مطلوب منهم قد تؤدي إلى اساءة التصرف إذا لم يجدوا استجابة أو مساعدة من المدرس لتلبية حاجاتهم. ومن أجل السيطرة على بعض المشاكسات التي تظهر أثناء الدرس على المدرس أن يراقب طلبته بصورة دقيقة ومنتظمة ويستجيب لملاحظاتهم بسرعة وهدوء قبل أن تتحول إلى مشاكسة وهذا مما يخلق تأثير إيجابي على الصف كله.

وعلى المدرس القيام بالتواصل الإيجابي مع طلبته وذلك بمدح وتثمين التصرف الإيجابي والعمل على تجاوز التصرفات السلبية من البعض منهم بتذكيرهم بالسياقات القانونيه والتعليمات والأنظمة التي سوف تواجههم في حالة عدم امتثالهم لتوجيهاته، واستخدام بعض العقوبات التربوية ضد المشاكسين واعلامهم بأنهم هم

الذين اختاروها لسوء تصرفهم، مع الاستمرار بجعل بقية الطلاب أن يركزوا على واجباتهم.

إن ايصال التعليمات من أجل التصدي لسوء تصرف بعض الطلاب تعد من الوسائل الناجحة والمؤثرة على إنجازاتهم وسلوكهم وخاصة إذا حافظ المدرس على كرامة الطالب وتقديره وتشجيعه على أن يكون مسؤولاً عن تصرفه، وذلك من خلال زجه في تقييم إنجازاته الدراسية وتطبيق التعليمات وتنظيم أفكارهم والتركيز في المهام الموكلة لهم.

ومن المهام الأخرى التي تساعد على نجاح المدرس في إدارة الصف الدراسي هو إعطاء الوقت الكافي للطالب في الإجابة على أسئلته، وتغيير أساليب وطرائق التدريس وتنويعها، وتزويد الطلاب باسئله ذات صعوبات متباينة لكي يتعرف على قابلياتهم، وربط المواد الدراسية بحياة الطالب قدر الإمكان، ومحاولة خلق الحماس عند الطلبة ومشاركتهم الفعاله باستخدام نشاطات مختلفة ووضع حوافز لزيادة اهتمامهم في المشاركة في العملية التعليمية من خلال العمل الجماعي البناء وذلك باستخدام أساليب المناقشة وتبادل الادوار والتعليم التعاوني وغيرها.

وبما أن التقويم شرط أساسي لتفسير القرارات الخاصة بالتدريس أكثر مما هو شرط لإيجاد نتائج معينة، واحد شروطه الأساسية هو تفهم المدرس لانعكاسات التعليم في تعلم وأداء الطالب باستخدام الأهداف المتعددة من المعلومات الحاصلة عنه ومناقشة أنماطها واتباع الوسائل التي تساعد المدرس في اتخاذ القرارات داخل الصف وتشجيعه على القيام بالتقويم بانتظام في مراحل القرارات المتتالية (محمود الربيعي - 2001 - ص15)، لهذا فإن افضل طريقة لإجراء التقويم من قبل المدرس هو الاستفادة من المعلومات المجمعه والفهم الحاصل واستخدام الأساليب غير التقليدية واتباع الطرائق المتطورة وينبغي من المدرس أن ياخذ بنظر الاعتبار الأمور الآتية عند قيامه بالتقويم التشخيصي.

1 - احتياجات الطلاب:

وذلك بتحديد الأهداف الدقيقه للدرس، والمعرفة والمهارات المطلوبة مسبقاً مع تحديد الصعوبات المحتملة. وبهذا يتعين على المدرس أن يعرف ماذا يريد أن

يعلم طلبته، وما هي المعلومات الضرورية التي تساعدهم على استيعاب المادة الدراسية الجديدة وما هي الصعوبات التي ستواجه بعض الطلبه أثناء تدريس الموضوع الجديد.

التحضير للدرس

وهنا على المدرس أن يحدد النشاطات التقييمية لمعرفة مستويات الطلاب المعرفية للدرس والنشاطات العلاجية التي تساعد الضعفاء للحصول على المعرفة والمهارات المطلوبة، ثم النشاطات الاثرائيه للمعرفه والمهارات المطلوبة، وذلك لشد انتباه الطلاب وتحفيز الضعفاء للوصول إلى مستوى الاقوياء.

2 - التعلم الجديد:

وهو قيام المدرس بتدريس المادة الجديدة وكيفية تقديمها وتوضيحها ووضع مهام تعليمية مناسبة وتدريسها بصورة افضل ومن ثم تقييمها من خلال معرفة أي من الطلاب اكتسب المادة أو المهارات الجديدة بشكل افضل، وبعد ذلك يبدا بالعلاج وذلك بمساعدة الطلبه الضعفاء ورفع مستوى تحصيلهم واللحاق بزملائهم الآخرين.

3 - السجلات والتقارير:

على المدرس أن يسجل النشاطات الاثرائية للمعرفة والمهارات الجديدة التي اثارت انتباه الطلاب الضعفاء وحفزتهم للحاق باقرانهم وكذلك التي شدت انتباه الاقوياء بوجود تحدي لهم من زملائهم.

أما سجل الإنجازات فعلى المدرس أن يدون فيه أداء كل طالب أو المجموعة يومياً، ومن منهم يحتاج إلى مساعدة إضافية، أو مديح وإطراء، أو تحفيز وتحدي. على أن يقوم المدرس بتبليغ كل طالب عن مستوى إنجازه والنتائج التي يحققها على أن يتم إيصالها لهم بصورة جيدة. لأن تسليط الاضواء على ما يجري للطلاب خلال الدرس والحكم على نشاطاتهم في ضوء الأهداف المقررة من قبل المدرس هو افضل وسيله لمعرفة مقدار النجاح أو الفشل في إدارة الصف الدراسي من قبل المدرس وتحديد مدى إنجاز الأهداف بصفة مفيدة.

مراحل تقويم التدريس

إن تقويم التدريس يمكن النظر إليه مـن خـلال مراحـل أو مسـتويات أو تصـورات مختلفة، فعند اختيار وفحص التـدريس يـتم الحصـول عـلى اطـار مفيـد يمكـن اسـتعماله لترويج أو بحث معلومات تكون مفيدة لمساعدة المدرسين على تحسين وتقويم تدريسهم.

إن كل واحد من هـذه المراحـل أو المسـتويات تعطينـا معلومـات وتكـون مفيـدة لأغراض يمكن استعمالها بصورة ملائمة نسبة إلى الموقف التدريسي المراد تقويمه من خلال:

اولا: تقويم السلوك التدريسي:

إن تقويم السلوك التدريسي مفيد جداً وخاصة في المراحـل الأولى لتطـوير مهـارات التدريس حيث يتمرن المدرسون ويمارسون المهارات التدريسية بمواقف واضـحة ومسـيطر عليها، فالسلوكيات التدريسية المنفصلة يمكن تعريفها بانها الحاجة إلى متطلبات الأهداف لفصل تدريبي ومثال ذلك التغذية الراجعة لمحاولة أداء مهارة مـا وإمكانيـة تقسـيمها إلى حالات عامة في طبيعتها وكحالات معاكسة أو مغايرة لتلك المعلومـات الخاصـة المحتـوى، فالتغذية الراجعة والتقوية والتعزيز وتوجيه الأسئلة والتحفيز كلها تدخل ضـمن اسـتمارة التقويم للمجهود الكلي للتدريس أيضاً.

إن تقويم السلوك التدريسي يجـب أن يـتم مـن خـلال التركيـز عـلى بدايـة ونهايـة التدريس وهذا مهم جداً في مراحل وطرائق التدريس والتعلم. ومن المفيد تقويم السـلوك التدريسي من ناحية حساب عدد مرات الحالات وبيانها على أسـاس أنهـا جـزء مـن وقـت الدرس الكلي، فنسبة التغذية الراجعة الخاصة لمجموع الدرس ونسبة إعطاء الثناء المـديح للطلبة وحسابها بالدقائق تعتبر مفيدة لمقارنة الإنجاز والأهـداف الموضـوعة لفـترة زمنيـة من التدريس أو لدرس كامل أيضاً.

وهناك أسلوب آخر يمكن استعماله لتقويم السلوك التـدريسي وذلـك بمراقبـة الدرس بفترات زمنية محددة تكون محصورة بين (5 - 20 ثانيـة) وتسـجيل السـلوك الذي قام به المدرس خلال تلك الفترة الزمنية القصيرة وعليـه فـإن المعلومـات التـي

نحصل عليها لمجموع تلك السلوكيات التي حدثت خلال الدرس يمكن أن نستخرج منها النسب المئوية لكل عمل أو سلوك قام به المدرس فالسلوك التدريسي يمكن قياسه وتقويمه بدرجة دقته أكثر من درجة تكراره فمثلاً التغذية الراجعة تكون ملائمة ودقة حالات التغذية الراجعة إلى مجموع حدوث الحالات الكلية للتغذية الراجعة الملائمة وغير الملائمة.

ثانياً: - تقويم الوحدات التدريسية:

من الضروري إيجاد طرائق جديدة للنظر إلى العلاقة التعليمية بين المدرس والطالب لكي يمكن تعميم معلومات أكثر مناسبة لأنواع العمل التدريسي الخاص مثل القيادة والقاء المحاضرة والتي تشمل على أكثر من سلوك منفصل أو أنها الربط بين متغيرات طرائق التدريس أي ما يقوم به المدرس والطالب والتي تعرف بانها الربط بين متغيرات التدريس أي ما يقوم به المدرس والطالب والتي تعرف بانها تحليل الحوداث وما يسمى بالفترة الزمنية القيادية والتي يمكن تعريفها أنها الوقت المستمر الذي يتدرب فيه المدرس على إعطاء سلوكيات تدريسية قيادية وتصل ذروتها عندما تبدأ المرحلة التدريسية الأخرى والفعالية القادمة.

إن تقويم الوحدات مفيدة لتقويم مهارات التدريس والتي تعتمد أساساً على نجاح المدرس واستجابة الطالب له إضافة إلى إعطاء دور للتغذية الراجعة من قبل المدرس والتي تحدث عادة خلال الدروس التعليمية ويمكن أن تلاحظ وتقوم من وجهات نظر عديدة وهذه الوحدات التفصيلية والتحليلية هي عبارة عن ربط لسلوكيات منفصلة فالمدرس يعطي شرحاً موجزاً للمعمل وعلى الطلبة الاستجابة له ومن ثم يقوم المدرس الاستجابة ويعطي على ضوئها التغذية الراجعة المطلوبة لتحسين العمل. وبهذا يكون تقويم الوحدات التدريسية افضل من تدويم أجزاء من السلوك التدريسي إذا ما تم تطبيقه من خلال تسجيل الملاحظات التفصيلية ومقياسها بنسب محددة من خلال حساب الوقت والسلوك وتقويم الوحدات التحليلية أو التفصيلية لعملية التدريس.

ثالثا: - تقويم طرائق القياس:

إن تقويم طرائق القياس تأتي من خلال التصورات لوسائل أو مراحل متغيرة

تعطينا حوادث مباشرة عن الطلبة وقياس تعلمهم لكونها موثـوق بهـا لأنهـا تعتمـد عـلى الإنجاز الذي يتأثر بعدة حقائق أو عوامل لا يمتلك فيها المدرس السـيطرة بصـورة رئيسـية إلا على المهارات والحالات التي يتعلمها الطلبة. وعليـه فـإن تقـويم طرائـق القيـاس يعـد الطريق الصحيح لقياس الدرجة التي ينجز فيها المدرسون العمل بصورة مؤثرة.

إن الجزء الرئيسي لتقويم التدريس يـتم مـن خـلال تقـويم وقـت العمـل للجانـب التربوي ووقت التعليم والفرص الملائمة للتعليم والتي يمكن قياسها لكونهـا الجـزء الحيـوي من التدريس المؤثر بشكل عام وتحديد النسـب المئويـة مـن الوقـت الكـلي الـذي سـوف ينشغل فيه الطلبة في الفعاليات التي ينجحون بادائها لأن مـن المهـم جـداً امـتلاك إعـداد كبيرة من التصورات الواضحة والدقيقة والتي يمكن فيها تحليل وتقويم التدريس.

إن تقويم التدريس يساعد في تحسين مهاراته التدريسية على أن تكون هناك خطة وأهداف خاصة للتطوير وكذلك مقياس لهذه الأمـور وملاحظـات ومراقبـة للتـدريس مـع تجميع المعلومات عنها والتي يجب استعمالها لإعطاء التغذيـة الراجعـة الضروريـة بغـض النظر أن التدريس يؤدي بصورة انفرادية أو يؤدي امام مشرف أو مجموعة من الطلبة، أو يقـوم بادائـه طالـب مطبـق لأن المهـم هـو توضـيح طرائـق لتطـوير مهـارات التـدريس الضرورية والمهمة والتي تحتاج إلى قياسات خاصة ولتعريف السلوك باستعمال المعلومات المتجمعة كدليل للإنجاز وللوصول إلى الهدف المنشود والحفـاظ عـلى الأهـداف المتحققـة فعند إنجاز الهدف فما عليك سوى الانتقال إلى أهداف أخرى ولكن بالوقت نفسـه يجـب أن تحاول الحفاظ على مهاراتك الجديدة من الأهداف السابقة.

طرائق القياس

إن المهارات التدريسية يمكنها أن تتحسـن وتعطـي المـدرس الفرصـة للتـدريب والتمرن على مهارات خاصة للحصول على التقويم الموثـوق بـه حـول التقـدم باتجـاه تحقيق الأهداف المرسومة على الرغم من أن البحوث التربوية لا تساعد كثـيراً عنـدما تعتمد على نتائج التجارب الداخلية أو المستمرة مثـل تـدريس الطلبـة بـدون وجـود

شواهد وادلة تدافع عن الرأي الذي يوضح للمدرس دروس حقيقية تعمل على تحسين تدريسه.

ومن أجل معرفة هذا التحسن يجب أن تكون هناك أهداف تقويم مهني على قواعد وأسس منتظمة وكذلك توفير الفرصة للتطوير والتحسين من خلال التدريب والتمرين على التجارب التدريسية التي تحتاج إلى الأشراف عليها. وجمع المعلومات لمساعدة المشرف في تقويم المدرس وخاصة إذا ما تم الأشراف بصورة عقلانية أكثر من الملاحظات التي تؤخذ لتجميع المعلومات فقط فهناك طرائق عديدة لقياس المهارات التدريسية منها:

اولاً: - تقويم النتائج:

هناك طرائق عديدة ومختلفة لتقويم نتائج التدريس مثل التقويم الوجداني أو البديهي أو الادراكي بالتقويم بالملاحظة والتسجيل الروائي والقصصي وكذلك بواسطة القياسات النسبية وبالرغم من أن هذه الطرائق قد ظهرت بانها لا يمكن الوثوق بها كقياسات للتدريس ولكن استعمالها لا يزال واسعاً كطرائق لتجميع المعلومات عن التدريس من قبل المشرفين التربويين على الرغم من أن بعض الباحثين والمختصين يحذرون من استعمال البعض منها لعدم إمكان قياس مهارات التدريس من خلالها بشكل متكامل ودقيق لكونها طرائق تقليدية لتقويم التدريس فمثلاً نلاحظ بأن التقويم الوجداني يعتمد على المشرف الذي لديه خبرة واسعة عن التدريس والذي يقوم بمراقبة المدرس أثناء الدرس وبعد ذلك يقوم بالتقويم النهائي له وبهذا سوف يحرم المدرس من المعلومات الخاصة والمحددة لعملهم بالرغم من أنهم يحتاجونها إضافة إلى أن الطريقة يتم التركيز من خلالها بصورة كبيرة على المدرس وبصورة اقل على الطالب.

ثانياً: - أسلوب المناقشة:

ويعتبر من أكثر أنواع التقويم المألوف والشائع إذ يقدم للمدرس المساعدة لرفع مستوى إمكانياتهم وقدراتهم التدريسية باستعمال أسلوب المشاهدة لفترة معينة من الوقت وبعد انتهاء عملية التدريس يقوم المشاهد بالمناقشة حول موضوع الدرس من خلال اثارة بعض الأمثلة الخاصة والمحددة وتحديد بعض المعلومات

القيمـة والمفيـدة التـي تسـاعد عـلى تحسـين المهـارات التدريبيـة بصـورة منتظمـة بعـد المشاهدة.

إن هذه الطريقة تكون نافعة وذات قيمة إذا استعملت جنباً إلى جنب مع طرائق أخـرى تعتمـد عـلى أسـلوب المشـاهدة أيضـاً لأن المشرف التربـوي الـذي يقـوم بعمليـة المشاهدة هو شخص متدرب وذو خبرة وتجربة عالية في التدريس وبذلك يتمكن أن يـرى الأمور الخفية والمعقدة والتي لا يمكن تشخيصها بسهولة مـن خـلال المشـاهدة فقـط بـل يجب الاعتماد على المعلومات الموثقة والمتوفرة والتي سوف تسـاعد المشرف في اسـتكمال متطلبات التقويم من خـلال قيـاس المهـارات التدريسـية وتحديـد نتائجهـا بشـكل دقيـق وناجح.

ثالثاً: - الطريقة النسبية:

وتعتبر من الطرق الدقيقة والمضبوطة إذا ما اشتركت فيها إعداد كبيرة مـن النقـاط المختارة أو المنتخبة وطريقة قياس المعدل أو الطريقـة النسـبية لهـا تسـع نقـاط منتخبـة ومرتبة بمدى من دائماً إلى ابداً.

دائماً 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ابداً

وهذا النوع من أساليب الاختبار غير معتمد عليه بشكل كبير حيـث إن عـدم صـحة المعلومات المستقاة منه تأتي نتيجة للتعقيد والدقة الكبيرة الورادة على حساب درجـة الثقـة بالاختبار (داريل - 1992 - 420) إلا أن الطريقة النسبية للقياس تكون مفيدة عنـدما تكـون المعلومات صادرة من نقاط بسيطة مختارة ذات قيم محددة تساعد على تحسـين المهـارات التدريسية وفي هذه الحالة فإن الطريقة النسبية للقياس تكون سريعة وكافية وموثوقـة وإن طريقة التاشير تكون مفيدة لتسجيل اكتمال الاعـمال ولكـن لا يجـب الفهـم عـلى أن هـذه الطريقة بديلة عـن المعلومـات المجتمعـة، لأن الحقيقـة تؤكـد عـلى أن الاختبـارات القليلـة تعطي معلومات اقل دقة وغير موثوقـة وبهـذا تكـون غـير مقبولـة كصـيغ مـن المعلومـات الابتدائية المجتمعة لبرنامج جدي على المساعدة في تحسين المهارات التدريسية.

رابعاً: - طريقة الملاحظة:

تعتـبر مــن الطـرق المهمــة والضروريــة لقيــاس وتقــويم المهــارات التدريســية

لكونها القاعدة والأساس الذي تطورت من خلاله هـذه المهـارات وكـذلك لسـهولة إيجـاد انظمة للملاحظة فكل ما يحتاجه المقوم هو فهم هذه الانظمـة وقلـيلاً مـن التمـرين لأن المعلومات التي يتم الحصـول عليهـا تصـبح مهمـة وتسـتعمل كعامـل مسـاعد في تـدوير المدرس.

إن طريقـة الملاحظـة لا تحتـاج إلى أي تحلـيلات احصـائية وفي معظـم الحـالات لا تحتاج إلا لمعلومـات أوليـة مـوجزة لهـذا فهـي اسـتعملت بصـورة واسـعة في حقـول وفي مجالات عديدة تتفاعل مـع السـلوك الإنسـاني مـا ادى إلى عـرض وشرح درجـة وشـوقيتها بصورة كبيرة وجيدة وإن استعمال هذه الطريقـة بشـكل واسـع قـد حصـل نتيجـة كونهـا سهلة التعليم والاستعمال فهي لا تتطلب سوى ادوات قليلة تتستعمل مـن قبـل البـاحثين والمدرسين والطلبة للحصول على نتائج جيدة للقياس والتقويم.

إن نظام الملاحظة يمكن أن يضم أو يحتوي على أكثر مـن نـوع واحـد مـن طرائـق الملاحظة وهذا يمكن عمله بسهولة من خلال تجميع نماذج أو عينات لسـلوكيات مختلفـة تقع تحت سؤال واحد والهدف يجب أن يكون تشغيل هذه السلوكيات ووضـعها بـنماذج منتظمة وبعد ذلك توزع على الوقت الكلي للوحدة التدريسية مـن أجـل معلومـات عـن المدرسين والطلبة باستعمال طريقة تسجيل الحـوادث لسـلوك المدرسـين وطريقـة لسـلوك الطلبة وهم ينشغلون بالعمل وكذلك لوقت تعلمهم.

إن وقت التعليم المناسب للطلبة يمكن قياسه واستعمال كقياس للوقت من خـلال طريقة تسجيل مدة بقاء أو تسجيل مـدة الفواصـل وعليـه فـإن المجمـوع الكـلي للوقـت المستغرق في التعليم الحقيقي يكون وقتاً يحتوي على معلومات قيمة وإضافة إلى النسـبة المئوية من الفواصل التي ينشغل فيها الطلبـة في وقـت الـتعلم الحقيقـي أو العلمـي وإن المعلومات المفيدة من التغذية الراجعة يمكن إيجادها أيضاً أو تطويرها من خلال تشـكيل الفواصل وطريقة تسجيلها لأن طريقة تسجيل مدة البقاء لا تعطي المعلومات المفيدة من التغذية الراجعة وإن معرفة العلاقات المتداخلة لا تعطينا الكثير عنها أيضاً.

خامساً: الطرائق المتغيرة:

إن قياس وقت التعلم الفعلي يتم من خلال استجابة الطلبة خلال وحدة زمنية من الوقت الكلي للأنشطة والأمور الإدارية والقيادية وكذلك التدريس.

وإن النسبة المئوية لسلوك الطلبة في العمل وخارجه إضافة إلى عدد المهارات التي تم ممارستها من كل طالب يمكن قياسها وحسابها لكونها طرائق متغيرة.

إن اختيار المتغيرات التي يمكن ملاحظتها والطريقة المناسبة لذلك هي باتخاذ القرار فيما إذا كان المتغير المختار قد لوحظ بصورة جيدة من خلال تسجيل الحوادث ومدة البقاء والفواصل أو طريقة تسجيل مجموعة العينة وهذا يتم بناء على المساواة والملائمة بين الطريقة والتغيير إضافة إلى شمولية الطرائق المتعددة في النظام باكمله فإذا كان نظام الملاحظة صغيراً ومحدوداً في المتغيرات فإن التساوي بين الطريقة والمتغيرات يجب أن يقود إلى اتخاذ القرار وهذا يعني أن معظم سلوكيات المدرسين يمكن ملاحظتها بصورة جيدة من خلال طريقة تسجيل الحوادث، وإن تحليل الحوادث قد لوحظت بصورة جيدة من خلال طريقة تسجيل مدة البقاء وكذلك فإن القياس النهائي للعمليات المتغيرة مثل وقت التعليم الفعلي قد لوحظ بصورة جيدة خلال طرائق تسجيل الفواصل التي تكون فيها هذه الفواصل قصيرة إذا كانت هناك متغيرات متعددة يراد ملاحظتها فإن قياس وقت التعلم الفعلي من المحتمل أن تجمع بصورة جيدة بطريقة تسجيل مجموعة العينة وذلك لأنهتا تتطلب وقتاً للملاحظة اقل من التي تتطلبها طريقة تسجيل الفواصل لأن الوقت الاضافي يمكن استعماله لملاحظة متغيرات أخرى للملاحظة أيضاً ولحساب درجة مصداقية المعلومات المتوفرة من الملاحظة يجب أن تكون موقفة أولاً وأنها تشير إلى معرفة الإنجاز للمدرس والطالب بوضوح لأن ملاحظة التغيرات في الإنجاز يتم انتقادها بسبب المدرس أو الطالب وليس بسبب الملاحظة.

ولكي نستطيع وضع نظام ناجح لتقويم المهارات التدريسية فيجب أن يتضمن قياسات لجميع مسائله ومن المفيد جداً تطويره لكي يعكس أو يوضح مدة فترات القيادة ووضع نماذج أو عيانات لسلوكيات المدرسين المهمة في حقل طرائق

التدريس المتعددة وكذلك وضع نماذج لوقت تعلم الطلبة الفعلي.

إن عملية التقويم تساعد على التغيير المستقبلي للجهود التدريسية باتجاهات إيجابية لأن الأنظمة الصعبة جداً يجب أن تستعمل فقط عندما تكون أهداف التجارب التدريسية متعددة وإن المشرفين لا يمتلكون التدريبات اللازمة وتجاربهم محدودة عن كيفية استعمال النظام الصعب والموثوق به.

إن الانظمة بشكل عام يجب أن تتطور من السهل إلى الصعب وبما أن مهارات القيام بالملاحظة مشابهة رأي مهارات أخرى حيث إنها تتطور بالتدريب والمران خاصة عندما يتوفر التقويم المناسب لها. لهذا فإن تقويم المهارات التدريسية سوف يزيد من خبرة المدرسين ونجاحهم في تطوير إمكاناتهم للتوصل إلى نتائج إيجابية في إنجاز المهام الموكلة إليهم.

طرائق التدريس

مفهوم الطريقة:

إن المختصين والفلاسفة والتربويين اعطوا مفاهيم عدة للطريقة ففي رأي (افلاطون) تعني البحث أو النظر أو المعرفة بينما (أرسطو) يجدها البحث المؤدي إلى الغرض المطلوب من خلال المصاعب والعقبات، اما (ابن هايمان) فعرفها على أنها نمط أو أسلوب يمكن تكراره في معاملة الناس والأشياء والاحداث موجهاً توجيهاً مقصوداً وواعياً نحو تحقيق الهدف. وكان مفهوم الطريقة سابقاً مرادفاً لمفهوم المنهج لهذا استخدمت كأسلوب أو مذهب أو منهج أو مسلك وفي المجال التربوي اخذت مفهوماً محدداً في التدريس والتعليم فهي الكيفية التي تحقق الاثر المطلوب في المتعلم فتؤدي إلى التعلم أي إنها عملية نقل المعرفة وايصالها إلى ذهن المتعلم بأيسر السبل للوصول إلى غرض معين لهذا فإن استخدامها في مجال التربية والتعليم يعني الإعداد المدروس للخطوات اللازمة وذلك بتنظيم مواد التعلم والتعليم واستعمالها لأجل الوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة بتحريك الدافع وتوليد الاهتمام لدى المتعلم للوصول به إلى الأهداف المنشودة.

إن اختيار الطريقة المناسبة للتدريس له اثر كبير في تحقيق أهداف المادة الدراسية وتختلف الطريقة باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التدريس ولكن نلاحظ أن دافع التعليم الحالي في مؤسساتنا التربوية يستخدم معظم المدرسين فيه طرائق تقليدية في ظل وجود مناهج غير متطورة.

الطرائق الجيدة في التدريس

إن طرق التدريس تتضمن جميع وسائل ومواد العمل مع الطلبة من أجل مساعدتهم على التعلم وإتقان المادة بأساليب متطورة يستخدمها المدرس (عدنان الجبوري، 1989) فهي تعتمد على طبيعة فهم المدرس للحقائق العلمية والعملية للتعليم وعلى مدى اعتقاده وفهمه لتفاصيل جوانب الحياة المتعددة ومن ثم

إمكانياته على تطبيق وممارسة تلك الحقائق وفق اعتقاداته الخاصة وفهمه لأساليب تطبيقها. ولهذا نجد (الخليفة، 2003، 168) عرف الطريقة بانها مجموعة من إجراءات التدريب المختارة سلفاً من قبل المعلم والتي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ الدرس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى مثالية ممكنة في ضوء الإمكانيات المتاحة.

إن المدرس المؤثر يستعمل طرائق متعددة باستعمال علاقات وتفاعلات غير شفوية متعددة وكذلك توسع ونشر العلاقات بين الطلبة واستعمال المجاميع العرضية والافقية والتعداد والاكثار من إعطاء وتجهيز العلاقات يعني استعمال مراحل صوتية مختلفة ودرجات مختلفة من الحماس وصفات جسمية مختلفة للعلاقات اللاشفوية.

إن أحسن طريقة لتشجيع وتحفيز الطلبة لكي يسلكوا السلوك المناسب هو بواسطة التفاعل معهم وبطرائق إيجابية عندما يظهرون لنا السلوك المناسب. ومن المحتمل أن يكون هذا طريقا مختلفا عن الطرائق التي تعود عليها المدرس وجربها. إلا أن من الضروري ايقاف السلوك الفوضوي بسرعة لدى الطلبة قبل أن ينتشر ويتداخل مع الدرس، وهذه حقيقة يعتمد عليها حتى بعد اكتمال البرامج الإيجابية وحفظ السلوك الجيد وظهورها والعمل بها. فعندما يحدث سلوك فوضوي فعلى المدرس أن يكون عنده الخيار للتعامل معه بصورة مؤثرة لتوجيه الطلبة إلى نماذج سلوكية أكثر إيجابية وإنتاجية بدلا من تحديد السلوك السيئ فقط، والافضل تجاهل السلوك غير المناسب قدر الإمكان.

إن الحقائق والاعتقادات التي تستخدم لتحديد طرائق التدريس تنبعث من دراسة دقيقة لطبيعة ذاتية الشخص وتطورها والتي تشمل الفئات العمرية للطلاب ولمختلف المراحل الدراسية مع الاخذ بنظر الاعتبار متطلبات الحاجة للتعليم والتدريس كونها تساهم في تطوير الأساليب وطرق استخدامها من قبل المدرس أثناء عملية التعليم.

وبما أن طريقة التدريس عملية فنية تهدف إلى تطوير وتقدم التعليم، لهذا فيجب أن تبدأ بالطالب لكون الهدف الأساسي من تلك العملية والطرق المستخدمة

فيها وصولا لتطوير التدريس.

إن الطريقة الجيدة في التدريس تثير اهتمام الطلبة وتدفعهم للتعلم وتشوقهم للمعرفة، وتدفعهم للمشاركة الفعالة مع المعلم، وتساعدهم في تحقيق أهداف المنهج، وتتفق مع طبيعة النشاط العقلي لديهم، ولهذا نجد أن طرائق التدريس الحديثة تنمي الفكر العلمي لدى المتعلمين، والعمل الجماعي والقدرة على الابتكار والإبداع، وتراعي الفروق الفردية بينهم، كما أنها تواجه المشكلات الناجمة في الزيادة الكبرى في أعداد المتعلمين.

معايير الطريقة الجيدة:

1- قادرة على تحقيق أهداف التعليم بأقل الوقت والجهد المبذول ومناسبة لأهداف النشاط.

2- تتلاءم مع قدرات المتعلمين واستعداداتهم ومناسبة لنضجهم.

3- تحث الطلبة على التفكير الجيد والوصول إلى النتائج.

4- تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي وتؤهلهم الاعتماد على أنفسهم في التعلم.

5- تستثير دافعية المتعلمين نحو التعلم وتثير اهتماماتهم نحو الدراسة.

6- ممكنة الاستخدام في أكثر من موقف تعليمي.

7- مرنة قابلة للتعديل تبعاً لمتغيرات الموقف التعليمي.

8- تحرص على الانتقال من المعلوم إلى المجهول من السهل إلى الصعب من الكل إلى الجزء ومن المحسوس إلى المجهول.

9- ترتبط بأهداف التعليم.

10- تساعد الطلبة على تفسير النتائج التي يتوصلون إليها.

11- توازن بين الجانب النظري والتطبيق العملي وتربط بين المادة وتطبيقاتها.

12- أن تكون مناسبة لمحتوى المنهج الدراسي وللموقف التدريسي.

13- أن تسمح للطلبة بالمناقشة والحوار.

14- أن تسمح للطلبة بالعمل الفردي والجماعي.

15- أن تنمي في الطلبة روح الديمقراطية.

16- أن تسمح للطلبة بالتقويم الذاتي.

القواعد العامة لطريقة التدريس

1- السير من المعلوم إلى المجهول.

2- التدرج من البسيط إلى المركب.

3- التدرج من المحسوس إلى الملموس.

معايير تحديد الطريقة:

لتحديد الطريقة المناسبة توجد عدة معايير ومنها:

1- الاهتمام بالمتعلم وتشجيعه على التعرف على الأهداف.

2- الاهتمام بالفروق الفردية ونمو المهارات الأساسية للمتعلمين.

3- الاهتمام بخبرات المستوى لفهم التعليم أي تغير السلوك.

4- التعاون بين المعلم والمتعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم. حرية المتعلم ودور المعلم في إرشاده.

5- المشاركة في حل المشكلات والتعاون والعمل في تطوير المهارات وتنميتها.

6- أن تكون الطريقة محققة للأهداف العامة للمؤسسة التربوية.

7- تنمية جميع جوانب المتعلم، التوجيه إلى مجتمعه وأمته والعالم.

8- تحقق الامن والقبول لجميع المتعلمين أي إن الطريقة تعكس فهم المهارات وتدريس الأساسيات.

ضمان جودة طريقة التدريس:

إن ضمان جودة طريقة التدريس لاتتم من خلال تحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محدودة بل تقع على المعلم ذاته بالاعتماد على العوامل التالية:

أ - اختيار الطريقة المناسبة لأهداف موضوعه.

ب - لديه مهارات تدريسية لتنفيذها.

ج - ما لديه من سمات طبيعية بشخصيته فهو متخيل وينمي ثروته اللغوية.

فعملية التدريس في واقعها الفعلي ما هي إلا تتابع مجموعة من طرائق التدريس المتنوعة التي تحقق أغراض الموقف التعليمي وطالما أن هذا الموقف

عادة ما يكون متنوع الأهداف، فلا بد من تنوع الطرق المتبعة لتحقيق تلك الأهداف، فمن واجبات المعلم الأساسية أن يقوم باختيار الطريقة أو الطرق المناسبة لتدريس الموضوع الذي ينوي تدريسه وفي سبيل إنجاز ذلك فإن على المعلم أن يسأل نفسه الأسئلة التالية: - (سامي محجوب، 2005)

1- هل تحقق الطريقة أهداف التدريس؟
2- هل تثير الانتباه والرغبة في التعلم؟
3- هل تحافظ على نشاط ومواصلة التعلم عند المتعلم؟
4- هل تنسجم مع محتوى المعلومات في الدرس؟
5- هل تتماشى مع مستوى النمو العقلي والجسمي للمتعلمين؟

إذا كانت الإجابة (بنعم) أو (الى حد ما) فإن طريقة تدريسه صالحة، أما إذا كانت الإجابة (لا) على معظم الأسئلة السابقة فإن على المعلم أن يغير من طريقته ويستبدل بها أخرى ويطبق عليها الأسئلة، واختيار الطريقة التي تعتمد على الموقف داخل الصف وهذه الطريقة تتوقف على أمرين هامين:

1- المعلم ومقدار معلوماته وخبراته السابقة.
2- المتعلم وحالته واستعداداته وقدراته ومعلوماته وتقدمه.

تصنيف طرائق التدريس

إن لكل فلسفة أو نظرية تربوية رأياً في طرائق التدريس وما يجب أن تكون عليه ودور المعلم والمتعلم فيها، فهناك نظريات واتجاهات ترى أن الطريقة يجب أن تشدد على دور المتعلم وتؤكد دوره في العملية التعليمية وهناك من يرى أن تشدد الطريقة على المادة الدراسية التي على المتعلم تلقيها وحفظها واسترجاعها عند الطلب، وآخرون يرون أن الطريقة الجيدة هي التي تهتم بالتفكير وتوليد الأفكار وحل المشكلات، ونجم عن كل اتجاه ظهور طرائق تدريس معينة تنسجم مع الرواية الفلسفة والنظرية التربوية التي تستند إليها تلك الطرائق.

وقد وضعت تصنيفات عديدة لطرائق التدريس، إلا أنه لا يوجد تصنيف متفق عليه من جميع المعنيين، ومن أهم هذه التصنيفات هي:

أولاً. طرائق تدريس على أساس المحور الذي تـدور حولـه الطريقـة، صـنفت هـذه الطرائق وفقاً لما يلي:

أ. طرائق تدريس تدور حول المعلم وتكون زمام المبادرة بيد المعلم وجميعها تسير في اتجاه واحد.

ب. طرائق تدريس تدور حول المادة نفسها وتضم طرائق التدريس الخاصة بـالمواد الدراسية.

ج. طرائق تدريس تتمركز حـول المـتعلم، ويكـون فيهـا مشـاركاً فـاعلاً في العمليـة التعليمية.

ثانياً. طرائق تعتمد على المناقشة الموجهة والتفاعل:

إن الطرائق جميعها يمكن أن تصنف على خـط متواصـل، تبـدأ بعـرض المعلومـات وتنتهي بطرائق الكشف والتنقيب، وبين العرض والكشف، تقع الطرائق التي تعتمـد عـلى المناقشة الموجهة والتفاعل بين المعلم والمتعلم وسميت على النحو الآتي:

أ. الطرائق العرضية:

وتعتمد على جهود المعلم وتركز على الطريقة الإلقائية بصورها المختلفة (المحاضرة والشرح والوصف والقصة والعروض البصرية السمعية والحفظ والتسميع والمراجعة).

ب. الطريقة التفاعلية:

وهي الطرائق الحوارية التي استخدمها سقراط قديماً، وطـورت بالأسـئلة والأجوبـة والمناقشات والمناظرات وأشكال أخرى من التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم، ومن هذه الطرائق التفكير الإيجابي والعصف الذهني، وتمثيل الأدوار وغير ذلك.

ج. الطريقة الكشفية:

وهـي التـي تـتلاشى فيهـا التلميحـات والإرشـادات وتعتمـد عـلى جهـد المـتعلم في الكشف والتنقيب والإبداع.

ومـن هـذه الطرائـق الاكتشـاف أو حـل المشـكلات، فهـي تعنـي الحصـول عـلى

إجابات عن أسئلة معينة من خلال جمع البيانات وتحليلها، وهذا يتطلب بذل جهد أكبر من المتعلم إذ يشارك في تحديد المشكلة ووضع الفرضيات واتخاذ القرار المتعلق بحلها كما يعزز التفكير البناء لديه والذي يستند إلى عمليات التفكير من تحليل وتركيب وتقويم.

وهناك طرائق التعلم الذاتي أو التعليم المبرمج باستخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب والإنترنت وغير ذلك.

ثالثاً. طرائق تدريس قائمة على جهد المعلم والمتعلم، تصنف هذه الطرائق بناءاً على معيار جهد المعلم والمتعلم إلى ما يلي:

1. طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم ومنها:

أ. طريقة المحاضرة.

ب. الطريقة الإلقائية.

ج. الطريقة الهربارتية.

د. طريقة التعليم ذي المعنى لديفيد أوزوبل.

2. طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم ومنها:

أ. التعلم التعاوني.

ب. التدريس المصغر.

ج. العروض العلمية.

د. حل المشكلات.

هـ. المناقشة والحوار.

3. طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلم ومنها:

أ. الحقائب التعليمية.

ب. التعليم المبرمج.

ج. المجمعات التعليمية.

د. التعلم باستخدام الحاسوب.

هـ. التعلم الإنقائي.

و. التعلم عن بعد.

رابعاً. طرائق التدريس التي تهتم بإثارة تفكير المتعلم من خلال عرض المحتوى التعليمي فهي:

1. الطريقة الاستقرائية.

2. الطريقة القياسية الاستنتاجية (الاستنباطية).

3. طرق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية وكيفية التفكير فيها.

4. الطريقة الاستقصائية.

5. التعلم بالاكتشاف.

6. طريقة المشروع.

7. طريقة حل المشكلات.

خامساً. صنفت طرائق التدريس وفقاً لدور المدرس:

1. طريقة التدريس المباشر:

ويكون فيها المدرس له السيطرة التامة على موقف التعليم والتعلم من حيث التخطيط والتنفيذ والمتابعة ومثال على ذلك طريقة المحاضرة.

2. طرائق التدريس الموجه:

ويكون فيها دور المدرس هو الميسر لعملية تعلم المتعلم الذي يجب أن يكون نشطاً مشاركاً في عملية التعليم والتعلم، ومن هذه الطرائق الاكتشاف الموجه وفيه نوعان:

أ. اكتشاف موجه استقرائي: القاعدة غير معطاة والحل معطى والتوجيه جزئي.

ب. اكتشاف موجه استنتاجي: القاعدة معطاة والحل غير معطى والتوجيه جزئي.

3. طرائق التدريس غير المباشرة:

طبيعة التوجيه المقدم للمتعلم يكون معدوماً أو قليل جداً، ومن الأمثلة عليها طريقة العصف الذهني، والاكتشاف، والاستقصائية.

سادساً. صنف بعض التربويين طرق التدريس على أساس اهتمامها بنشاط المتعلم كما يلي:

أ. طرق تركز كلياً على نشاط المتعلم: مثل طريقة حل المشكلات.

ب. طرق لا تركز على نشاط المتعلم: مثل طريقة الإلقاء.

ج. طرق تركز جزئياً على نشاط المتعلم: مثل طريقة المناقشة أو الحوار.

سابعاً. طرائق التدريس وفقاً لنوع التعلم وعدد المتعلمين كما يلي:

أ. طرق التدريس الجمعي مثل: طرق الإلقاء وحل المشكلات والمناقشة أو الحوار.

ب. طرق التدريس الفردي: مثل التعليم المبرمج أو التعليم بالحاسبات الآلية.

ثامناً. طرائق التدريس وفقاً لنمط الاحتكاك بين المعلم والمتعلم هي:

أ. المباشرة: يرى فيها المعلم المتعلمين ويتعامل معهم مثل طريقة الإلقاء والمناقشة والدروس العلمية.

ب. غير المباشرة: لا يرى فيها المعلم المتعلمين كما بالتعليم عن طريق الدائرة التلفزيونية المغلقة أو المفتوحة، أشرطة الفيديو.

تاسعاً. طرائق التدريس وفقاً لمدى استخدام المعلمين لها:

أ. طرائق تدريس عامة: يحتاج معلمو جميع التخصصات إلى استخدامها.

ب. طرائق تدريس خاصة: يستخدمها معلمو كل تخصص بذاته، ولا يستخدمها معلمو التخصصات الأخرى وهي طرائق أساسية لا يمكن أن يستغني المعلم عنها من تدريس محتوى مادة تخصصه.

عاشراً. طرائق التدريس على أساس نوع التنفيذ:

1. طرائق الإلقاء:

ويكون التدريس فيها بأسلوب الإلقاء والتلقي بمعنى أن يكون فيها المعلم ملقياً والمتعلم متلقي.

2. طرائق حسية:

تضم الطرائق التي تقدم بها المعلومات مدعومة بالوسائل الحسية.

3. طرائق علمية:

يتم فيها التعلم بالممارسة العملية، كما هو الحال في طريقة المشروع.

4. طرائق الحوار:

يجري التعلم فيها بالحوار والاستجواب كطريقة المناقشة.

5. طرائق الاستقراء:

يكون فيها الاستدلال صاعداً فينتقل فيها الذهن من الجزئيات إلى الكليات مثل طريقة هربارت.

6. طرائق القياس:

يكون فيها الاستدلال نازلاً فينتقل الذهن من الكليات إلى الجزئيات كالطريقة القياسية.

7. الطرائق التنقيبية أو التكشفية:

وتعتمد على نشاط المتعلم الذاتي وقدرته على الاكتشاف والتقصي والتنقيب مثل طريقة الاكتشاف والاستقصاء.

8. طرائق هجائية:

وتعتمد على الأسلوب الهجائي والصوتي للحروف.

9. طرائق تحليلية:

وتعتمد على أسلوب الكلمة والجملة وخطواتهما.

حادي عشر. وهناك من صنف طرائق التدريس إلى ما يأتي:

اولاً. مجموعة العرض: (يقوم بها المعلم منفرداً):

1. المحاضرة.

2. المناقشة.

ثانياً. مجموعة الاكتشاف: (يقوم بها المتعلم مع المعلم)

1. أسلوب التعلم بالاكتشاف

- الاستقراء.
- الاستدلال.
- الطريقة التركيبية.

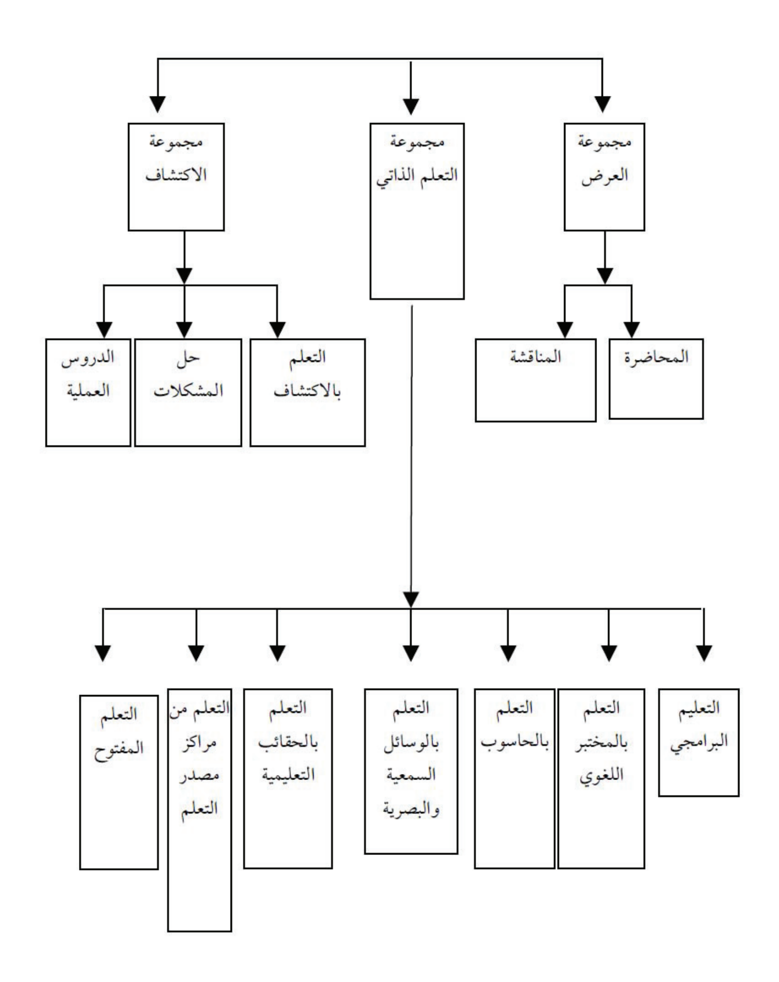
- ❖ الطريقة التحليلية.

2. أسلوب حل المشكلات.
3. الدروس العلمية.

ثالثاً. مجموعة التعلم الذاتي: (يقوم بها المتعلم منفرداً)

- ❖ التعلم البرامجي.
- ❖ التعلم بالمختبر اللغوي.
- ❖ التعلم بالحاسوب (الكمبيوتر).
- ❖ التعلم بالوسائل السمعية والبصرية.
- ❖ التعلم بالحقائب التعليمية.
- ❖ التعلم من مراكز مصادر التعلم.
- ❖ التعلم المفتوح.

طرائق التدريس



اختيار طريقة التدريس

من المعروف أن طريقة التدريس: هي مجموعة من النظم والمبادئ المعيارية التي تضبط المناشط المختلفة لعملية تعليمية، ويمكن لطريقة التدريس أن تكون وصفة محددة يمكن استخدامها في كل مرة ندخل فيها إلى قاعة الدرس أو نعطيها إلى المدرس أو المدرب لاتباعها دائماً، وإنما هي ذات طبيعة مرنة متكيفة.

ولهذا لم يتمكن المربون تماماً من تحديد رؤية واضحة لطرائق التدريس، فمنهم من قسمها وفقاً لأنواع الدروس، ولكل نوع طريقته الخاصة، وبعضهم قسمها على أساس العمليات الفكرية التي تستلزمها كل طريقة، ووضع الدروس تحت الطرائق التي تناسبها، وفريق ثالث قسمها وفق ما يغلب على كل طريقة بعينها من صفات، والآخرون يخلطون الطرائق بعضها ببعض.

وربما يعود هذا الاختلاف في الرؤية إلى عدم تحديد معنى الطريقة، فمثلاً، للطريقة معنيان من وجهة نظر (كلباتريك):أولهما ضيق بمعنى توصيل المعلومات، والآخر واسع بمعنى إكساب المعلومات وفق وجهات نظر وعادات في التفكير، بينما رأى آخرون أن لا صحة للتقسيم في الطرائق، فمثلاً قد يكون الإلقاء أصلح من الاستنتاج في المعنى الضيق للطريقة، والأكثر من ذلك أنه يصعب الفصل بين الطرائق ذاتها، وذلك لارتباطها بعملية التعلم مباشرة، ولهذا، فإذا عرفنا الغرض من التعلم، ثم أوجدنا الطريقة التي تحقق هذا الغرض، نكون عندها موفقين في اختيار الطريقة المناسبة للتدريب والتي تقتضي التخطيط السليم والإعداد الجيد لتكون جميع الأنشطة والمهارات التدريسية موجهة في مسار محدد وعن قصد ووعي لتحقيق الأهداف التعليمية وهناك من العوامل التي يتأثر بها المعلم عند اختياره لطريقة التدريس نذكر منها:

1. أهداف تدريس المادة.
2. قدرات المتعلمين واستعداداتهم وخبراتهم السابقة ودرجة نضجهم العقلي والفروق الفردية بينهم.
3. الوسائل والأدوات التعليمية.
4. إمكانيات البيئة المحلية.

5. القراءات الخارجية.

6. الإشراف الإداري التربوي في المدرسة.

7. التوجيه الفني والإشراف التربوي.

عوامل اختيار طريقة التدريس

يتوقف اختيار طريقة التدريس على عدة عوامل منها:

1. المرحلة التعليمية: يتعلق اختيار الطريقة بالمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم، مرحلة ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية. . فما يلائم مرحلة تعليمية قد لا يلائم مرحلة تعليمية أخرى.

2. مستوى المتعلمين: يجب أن تراعي عند اختيار طرائق التدريس الفروق الفردية بين المتعلمين سواء من حيث التعلم وأساليب التفكير وطريقتهم في الحفظ والفهم، كما تراعى أعمارهم وجنسهم وخلفياتهم الاجتماعية.

3. الأهداف المنشودة: فكل طريقة تسهم في تحقيق هدف معين، فالطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف في اكتساب المعارف لا تكون مجدية في تنمية التفكير العلمي وفي اكتساب مهارات عملية يدوية أو في إكسابهم ميولاً واتجاهات وقيماً.

4. المحتوى العلمي للدرس وطبيعة المادة العلمية: لكل درس محتوى علمي معين يراد تحقيقه ولما كانت المادة متنوعة فإنه من الضروري تنويع طرائق التدريس لتتناسب وطبيعة المادة ومحتواها العلمي.

5. النظرة الفلسفية للعملية التعليمية: يتعلق اختيار الطريقة بالنظرة الفلسفية للمجتمع والمعلم تجاه التعليم ومدى ارتباطه وانتمائه وحماسه لمهنة التعليم.

شروط اختيار طرائق التدريس

تخضع اختيار طرائق التدريس للشروط التالية:

1. التخطيط والترتيب المنظم الهادف: على المعلم أن يقوم بالتحضير والتخطيط المسبق للنشاطات العلمية وكيفية استخدامها ومتطلبات تنفيذها.

2. التنوع والتكامل: على المعلم أن ينوع الطرائق في الدرس الواحد

وهذا يساعد على إثارة الطلاب وشد انتباههم.

3. الالتزام بالأسس النفسية للتعلم: مراعاة تدرج المعلومات ومدى مناسبتها للطلبة وأساليب تقديمها وعرضها ومستوى نضج المتعلمين.

4. الفاعلية والعمل: يرتبط ذلك باعتماد الطرائق على نشاط المتعلم وفاعليته وقيامه بالعمل بنفسه بصورة انفرادية أو جماعية وتفاعله مع الوسائل التعليمية في الصف أو المختبر أو الميدان الرياضي.

العوامل المؤثرة في اختيار الطريقة

1. الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج التعليمي.
2. أهداف التعليم.
3. طول المنهج والزمن المتاح لتدريسه.
4. نوع المادة التعليمية.
5. خصائص المتعلمين ومستوى تعلمهم.
6. المدرس ومستوى تأهيله.
7. طبيعة المؤسسة التعليمية وتوافر مستلزمات التعلم.
8. أساليب التقويم المستخدمة.
9. أعداد الطلبة في قاعة الدرس.
10. العبء التدريسي (الساعات التدريسية التي توكل للمدرس).
11. دافعية المدرس ورغبته في التدريس.
12. المشرفون التربويون ورغباتهم التي تحكم المدرس في اختيار الطريقة.

أنواع طرائق التدريس

إن طرائق التدريس كثيرة ومتطورة ومنها القديمة التي تفرض على الطالب طريقة التفكير والعمل فأتبعت الاستجابة العاطفية، أي أنها أرادت أن تحل محل التأثير الغريزي للطفل أي استخدام تأثيرات مصطنعة ونظرت إلى الحواس على أنها لا يمكن الثقة بها ولم تعط اهتماماً للعواطف البشرية، ولذا كان هدفها أن يكون الدافع الطبيعي مختفياً وراء السلوك الذي يخفي وراءه دافعاً يغاير التعبير الخارجي

وقد استمر استخدام هذه الطرائق لفترة طويلة باستخدام أساليب تقليدية تعتمد على التكلف والتصنع واستخدام الإرهاب والعقاب للحد من حرية الطالب بالتعبير عن ما بداخله والاستماع إلى صوت المعلم أكثر من صوت الطالب، أما الطرائق الحديثة فتعتمد على أساليب فنية وتكتيكات لفظية يتبعها المعلم لإيصال المادة الدراسية إلى المتعلم باستخدام وسائل تعليمية مختلفة ومتنوعة حسب منطق وطبيعة كل مادة ومستوى وميول المتعلمين مع مراعاة الجوانب والظروف الاجتماعية والثقافية والإنسانية بينهم، واحتوائهم وتطوير العلاقة معهم خلال التدريس.

إن التنويع في طرائق التدريس سوف تساعد المعلم في تحقيق أهدافه وتهيئ له أسباب النجاح في عمله إذا كانت تتلائم ومستوى المتعلمين وترضي طموحاتهم وميولهم وذلك باتباع خطوات وإجراءات متسلسلة ومترابطة لتوصيل محتوى المنهج إليهم، ومثل هذا العمل سوف يكون له تأثير إيجابي على الأداء والإنجاز.

وبما أن طريقة التدريس أسلوب يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليوصل المعارف إلى طلبته بأيسر وأقل وقت وجهد، لذا وجب عليه توصيل محتوى المنهج التعليمي إلى المتعلم بتسلسل وترابط لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة من قبله.

وفيما يأتي عرض لبعض الطرائق التي شاع استخدامها في حلقات التدريس وخطواتها ومميزاتها وعيوبها:

1. طريقة المحاضرة (الإلقاء)

وهي من أقدم طرائق التدريس وأكثرها شيوعاً بين المدرسين لاسيما في المستويات التعليمية المتقدمة ولا زالت تعد ضرورية وأكثر ملائمة للكثير من المواقف والمواد التعليمية بحيث لا يمكن الاستغناء عنها لكونها تثير المشاعر وتغرس القيم عند الطلبة فضلاً عن دورها في التوضيح والإفهام وكونها الأوفر حظاً في معالجة طول المنهج، وزيادة عدد المتعلمين في قاعة الدراسة.

إن طريقة المحاضرة يوجه لها التربويون الكثير من النقد من حيث إن الطالب فيها يكون سلبياً أثناء التعلم وإنها لا تساعد على مواجهة الفروق الفردية بين

المتعلمين وإنها لا تشجع على التفكير وتـؤدي إلى شرود أذهـان المتعلمـين معظـم الوقـت وإنها لا تحقق أهداف التربية التي تسعى لتنمية التلاميـذ في ثلاثـة مجـالات هـي المجـال المعرفي والوجداني "الانفعالي" والحركي "المهاري" حيث إن التلميذ باستخدام هذه الطريقـة يكتسب لبعض المعلومات فقط وبذلك يقتصر دور هذه الطريقـة بالمجـال المعـرفي فقـط ويهمل المجالان الآخران.

على الرغم من كل سلبيات طريقة المحاضرة إلا أنها تكون ذات فائـدة كبـيرة عنـد تقديم موضوع جديد وعند تقديم معلومـات إضـافية وعنـد الانتهـاء مـن الـدرس، ولـكي تكون المحاضرة فعالة يمكن ذكر النقاط الآتية:

1. يجب أن يتحدث المحاضر بحماس وإيمان وصـدق حيـث إن حـماس المحـاضر ينتقل بسرعة إلى الحاضرين حيث يخبرنا علماء النفس أن أفعال معظم النـاس هـي ردود فعل لذلك فإن حماس المحاضر يزيد مـن انتبـاه المسـتمعين واهتمامـاتهم بالمحـاضرة لأن فقدان الحماس للمحاضرة يبعث الملل في نفوس المستمعين خاصـة إذا علمنـا أن الأبحـاث العلمية تشير إلى أن قدرة الطالب أو المستمع على التركيز تتضـاءل بعـد مـرور (10 - 15) دقيقة من زمن المحاضرة، ويتبع هذا انخفاض في كمية المعلومـات التـي يسـتطيع الطلبـة الاحتفاظ بها.

2. يفضل أن يضع المحاضر أهدافاً لمحاضرته والعناصر الرئيسة لها وما ينتظر من الطلبة القيام به بعد انتهاء المحاضرة " كتقديم ملخصات أو أداء اختبارات أو تطبيقات ".

3. الأكيد على إيجابية المستمع لتحقيق ذلك يمكن إعطاء الفرصة للطلبة لتوجيه الأسئلة أو الطلب منهم بنقد ما قيل أو التطبيق عليه وغير ذلك.

4. الاحتفاظ باتصال بصري مباشر مع كل المستمعين حيث إن للعين قـوة غريبـة في نقل شعور المحاضر إلى المتلقي، حيث إن كل مستمع بحاجة إلى أن يشعر بأن المحاضر يتصل مباشرة به ومعه.

5. يجب تحديد مراحل انتقالية في سير المحاضرة عنـد الانتقـال مـن بحـث فكرة رئيسة واحدة إلى فكرة رئيسة أخرى وبالتالي ضرورة إشـعار المسـتمع بالانتهـاء مــن مناقشــة الفكـرة الأولى والبــدء بــالفكرة الثانيــة ولا تتطلــب هــذه المرحلــة

الكثير من الكلام بل تكفي جملة واحدة أو جملتان ويجب أن يصاحب هذا الانتقال حركات اليدين أو الرأس، وإن هذه الفترات الانتقالية ضرورية للمحافظة على اهتمام المستمعين ولربط الأفكار الرئيسة في المحاضرة إلى بعضها.

6. يمكن إدخال بعض النشاطات إلى المحاضرة والتي تكون ملائمة لموضوع المحاضرة وهي تساهم في تحريك المستمعين ذهنياً وجسدياً، فالناس يتذكرون 10% مما يقرأونه و20% مما يسمعونه و30%مما يسمعونه ويشاهدونه ولكنهم يتذكرون 80%مما يشاهدونه ويسمعونه ويفعلونه تطبيقياً.

7. التلخيص خلال المحاضرة: عند الانتهاء من كل جزء من أجزاء المحاضرة يفضل تلخيصه بحيث يشمل النقاط الرئيسة في هذا الجزء وإن التلخيص المتواصل خلال المحاضرة له منفعة إضافية هي أنه يمرن المحاضر والمستمعين فكرياً ونفسياً لخاتمة المحاضرة ويجب أن نعلم أن تلخيص المحاضرة يختلف عن اختتامها.

8. إن الخلاصة النهائية الفعالة للمحاضرة هي التي تنجح في ربط افتتاحية المحاضرة بخاتمتها وربط جميع أجزاء المحاضرة بعضها ببعض وتسمح بالاختتام الملائم للمحاضرة الذي يحث المستمعين على العمل.

أساليب طريقة المحاضرة

يمكن أن تستخدم المحاضرة بأساليب مختلفة وهي:

1. الإلقاء المباشر المجرد.
2. الإلقاء المصحوب باستخدام السبورة.
3. الإلقاء الذي يتلو تقديم الملاحظات المنظمة.
4. الإلقاء المدعوم بالشفافيات أو السلايدات.
5. الإلقاء والمناقشة.
6. الإلقاء والتوضيح.

2. طريقة التسميع (الحفظ والاستظهار)

وهي من أقدم طرائق التدريس في التعليم النظامي وقد ترجع جذورها إلى أيام التعليم في الكتاب، حيث يتجه الاهتمام في هذه الطريقة على حفظ المتعلم

الموضوع الذي يكلف بحفظه من المعلم إلى الحد الذي يمكنه من إعادة ذلك الموضوع أمام المعلم بشكل مضبوط، وعلى هذا الأساس فإن التسميع في الأصل يقوم على التلقين والحفظ القسري، وبموجب هذه الطريقة فإن المعلم قد يلقي عدداً من الأسئلة على المتعلمين لا تتطلب إجابتها سوى استظهار الحقائق المجردة الموجودة في المقررات الدراسية، ولطريقة التسميع أسلوبان هي:

أ. التسميع بموجب الأسلوب التقليدي، وتشير خطواته وفق الآتي:

1. تكليف الطلبة بتحضير الدرس.
2. تسميع المادة المحفوظة للمعلم.
3. تعقيب المعلم.
4. تحديد الواجب القادم.

ب. التسميع بموجب الأسلوب المعدل، وتشير خطواته وفق الآتي:

1. التمهيد للدرس.
2. قراءة الموضوع من المعلم قراءة معبرة عن المعاني.
3. قراءة الطلبة للموضوع بطريقة يحاكون فيها قراءة المعلم.
4. شرح المفردات والتراكيب التي بحاجة إلى شرح وتوضيح من المعلم وبإشراك الطلبة.
5. تقسيم النص إلى وحدات لتسهيل حفظه.
6. مناقشة الأفكار الرئيسة أو المهمة في الموضوع ولفت انتباه الطلبة لها.
7. طرح أسئلة حول جزئيات النص بحيث تتطلب إجابتها تحليل النص.
8. مطالبة الطلبة بحفظ الموضوع أو جزء منه والإجابة عن الأسئلة المطروحة.
9. التسميع أو الاستظهار من حيث يطلب المعلم من الطلبة تسميعه المادة.

3. طريقة المناقشة

وهي لون من الحوار الشفوي بين المعلم والمتعلم على صورة أسئلة وأجوبة يكون فيه دور المتعلم إيجابي، وقد يكون الحوار بين المتعلمين أنفسهم تحت إشراف المعلم، وهذه الطريقة تستجيب للدعوات التي تؤكد ضرورة أن يكون المتعلم مشاركاً وإيجابياً في العملية التعليمية.

إن هذه الطريقة أصبحت منهجاً جديداً للتفكير وصارت تستخدم لتوليد الأفكار وحل المشكلات التي تواجه الطلبة، ولها أسلوبان في التدريس:

1. الأسلوب الثنائي:

وفيه يطرح المعلم سؤالاً على الطلبة فيتبرع أحدهم بالإجابة فيعلق المعلم على إجابة الطالب، وإن لم تكن إجابة الطالب كافية فينتقل السؤال إلى طالب آخر، وهكذا يستمر المعلم بطرح الأسئلة والطلبة يجيبون حتى يصلون إلى إيجاد حل للمشكلة المطروحة أو السؤال المطروح من خلال التفاعل الذي يجري بين المعلم والطلبة.

2. الأسلوب المتشابك:

يطرح المعلم سؤالاً أو قضية معينة على الطلبة جميعاً ويعطيهم فرصة للتفكير في الإجابة أو البحث عن حل لها وإجراء مناقشات فيما بينهم تحت إشرافه.

أنواع المناقشة:

1. من حيث عدد المشاركين في النقاش:

أ. المناقشة الثنائية.

ب. المناقشة الجماعية.

2. من حيث الحرية في النقاش:

أ. المناقشة الحرة.

ب. المناقشة الموجهة.

3. من حيث إدارة النقاش:

أ. المناقشة التي يديرها المعلم بشكل مباشر.

ب. المناقشة التي يديرها أحد الطلبة في المجموعة.

ج. المناقشة التي يديرها أحد الطلبة بمساعدة المعلم.

4. الطريقة الاستقرائية

الاستقراء هو استدلال أو استنتاج قضية من قضايا أخرى أو قضايا متعددة وهو استدلال صاعد يتدرج فيه الذهن من المواقف الجزئية المحددة أو المقدمات إلى المواقف الكلية الأكثر عمومية، فهو يبدأ بالملاحظات أو الحقائق الجزئية وصولاً إلى تكوين الكليات المجردة (النظريات أو التعليمات) وللاستدلال ثلاثة عناصر هي: (عطية - 2009 - 405).

1. المقدمة أو المقدمات التي يستدل بها للوصول إلى النتائج.
2. النتيجة اللازمة التي يمكن التوصل إليها عن طريق المقدمات.
3. العلاقة المنطقية بين المقدمات والنتيجة.

وهذا يعني أن الاستدلال لا يحصل بدون مقدمات تربط بينهما علاقة منطقية تقود إلى استنتاج نتيجة ذات علاقة بالمقدمات.

5. الطريقة القياسية أو الاستنتاجية

القياس في التفكير هو استدلال أيضاً ولكنه نازل ينتقل فيه الذهن من الكل إلى الأجزاء وبذلك فهو يسير عكس الاستقراء ولكن هناك علاقة ترابطية بين الاستقراء والقياس، لأن القياس يبدأ من حيث ما ينتهي إليه الاستقراء، لأن الكليات التي يبدأ فيها القياس هي عبارة عن استنتاجات أو تعميمات ثم التوصل إليها بالاستقراء، فالقياس يعتمد على الاستقراء، وبذلك الاستقراء يعد الأساس الذي ينطلق منه القياس.

إن الطريقة القياسية تختلف عن الاستقرائية بترتيب الخطوات ففي حين أن الاستقراء تبدأ بالأمثلة الجزئية وتنتهي بالقاعدة، فإن القياسية تبدأ بالقانون أو القاعدة ثم الأمثلة فالتطبيق.

خطوات الطريقة القياسية:

1. التمهيد.
2. عرض القاعدة.
3. عرض الأمثلة.

4. التطبيق.

6. طريقة المشروع Project Method

وهي طريقة تعتمد على اقتراح مشروع لحل مشكلة يقوم به طالب واحد أو مجموعة طلبة باستخدام التطبيق العملي لمنهج النشاط أو العمل للوصول للنتائج المطلوبة مما يكسب الطالب الكثير من الخبرات وإثارة اهتمامه وزيادة الثقة بنفسه إضافة إلى تنمية روح الإبداع والابتكار لديه.

عند اختيار المشروع يقوم المعلم بمناقشة عامة مع طلبته بمساعدتهم على اكتشاف ميولهم وتوجهاتهم واهتماماتهم والخبرات التي يرغبون في الاستزادة منها، وبعد ذلك يتم تحديد موضوع المشروع الذي يرغب الطلبة الاهتمام به لاستكمال خبراتهم أو لإشباع حاجاتهم وتحفيزهم للتعلم لأنهم الأساس في هذا التحديد والاختبار، وعلى المعلم أن يقوم بتوجيه الطلبة لاختيار المشروع وفق الضوابط الآتية:

1. أن يرتبط المشروع بقضية نافعة من الناحية المنطقية وقيماً بفكرته ومعالجته مجالاً هاماً يؤدي إلى اكتساب الطلبة خبرات متنوعة في مشكلة يشعرون بها تثير اهتمامهم في البحث والتوصل إلى حلول لها.

2. أن يكون هدف المشروع تربوي وعلمي وليس إنتاجي، فهو عمل يتدرب من خلاله الطلبة على القيام بالنشاط وعلى مهارات تساعدهم على تنمية خبراتهم وبناء شخصياتهم، ولكن هذا لا يعني ابتعاد المشروعات عن الإنتاج بل يجب التركيز على الأهداف التربوية والخبرات المفيدة بشكل أكبر.

3. أن يكون المشروع بمستوى نضج وإمكانيات وقابليات الطلبة، فلا يجوز أن يتم اختيار مشروعات تتطلب مجهودات جسمية أو عقلية أو انفعالية ليس في مقدور الطلبة تحملها.

4. أن يتناسب المشروع مع الإمكانيات المادية المتوفرة عند المعلمين أو الطلبة، لهذا يجب أن تكون المشاريع اقتصادية من حيث التكاليف والمتطلبات ولا ترهق كاهلهم في تحمل الأعباء المالية.

5. أن تكون المشاريع متكاملة ولا تعالج قضايا منفصلة بل يجب

إيجاد توازن بينها وتغطي أكثر من مجال.

6. أن ينسجم المشروع مع فلسفة واهتمامات المدرسة ويتناسب مع إمكاناتها ويساهم في تطوير علاقاتها بالمؤسسات الأخرى.

خطوات طريقة المشروع:

1. اختيار المشروع.
2. تخطيط المشروع.
3. التنفيذ.
4. التقويم.

تقويم المشروع:

يرعى في تقويم المشروع الارتباط بمعيار تربوي بالدرجة الأولى دون التركيز على المعايير الإنتاجية بالاستناد إلى المعايير التالية:

1. مساهمة المشروع في إثارة اهتمام الطلبة.
2. زيادة الثقة بنفوس الطلبة.
3. إثارته للعمل الجماعي التعاوني وتنمية روح التقارب والتفاهم عند الطلبة.
4. ربطه لعملية التدريس بمتطلبات الحياة اليومية.
5. إثارته لدراسات وأبحاث تكميلية أخرى.
6. قدرته على إيجاد اتجاهات إيجابية نحو ممارسة النشاط أو العمل.
7. إشباعه لمتطلبات النمو عند الطلبة.
8. دفع الطلبة وتحفيزهم للتعلم.

وقد تكون هناك في تنفيذ بعض المشاريع نتيجة التصرف غير الصحيح والتمادي بالعمل لدى بعض الطلبة بالرغم من وجود عيوب أو أخطاء لديهم نتيجة لمنحهم الحرية بدون توجيه من قبل المعلمين، إضافة إلى أن بعض المشاريع تحتاج إلى كلفة عالية وقد تستغرق مدة طويلة لم تتوفر لتنفيذها.

7. طريقة الكتل المتآلفة (لهربارت)

وتعتمد هذه الطريقة إلى أن الفرد يتعلم المعلومات الجديدة بواسطة الحقائق التي سبق وإن تعلمها، ولهذا فإن المتعلم لا يبدأ بالتعلم من فراغ، فعند ذهاب

الطفل إلى الروضة أو المدرسة يبدأ بالتعلم وبناء معارفه استناداً إلى معلومات وحقائق تعلمها من البيت أو البيئة التي يعيش فيها وأثرت فيه.

وبما أن التعلم هو تغيير ثابت نسبياً في الأداء والسلوك نتيجة التدريب أو الخبرة السابقة، فإن التعلم بهذه الطريقة يكون مرتبطاً بما سبقه من معلومات وحقائق وخبرات قد تعلمها الطفل وأثرت فيه قبل دخوله إلى الروضة أو المدرسة.

وقد وضع (هربات) رائد هذه النظرية أربع خطوات كأساس لعمل المعلم عليه أن يستعين بها عند إخراجه الدرس وتم إضافة خطوة خامسة بعد رحيله من قبل أحد زملائه وهي: (بسطويسي وعباس - 1984 - ص31)

ا. الإعداد للدرس

فعلى المعلم عند بدء توصيل المادة إلى المتعلم فإنه لا يبدأ مباشرة في تعليم المادة أو الفعالية ولكنه يبدأ بشرح بعض الخلفيات البعيدة والتي لها صلة بأفكار الطالب ومدركاته من جهة وبالمادة الجديدة من جهة أخرى، وبذلك لا يفاجئ المتعلم بموضوع لا يمكنه استيعابه أو فهمه، بل إن الموضوع هو امتداد طبيعي لمعلومات وخبرات سابقة قد تعلمها ومارسها.

ب. عرض مادة الدرس

وهي المرحلة الرئيسية في الدرس حيث يبدأ المتعلم بتفاعله الحقيقي مع مادة الدرس، ويتوقف هذا على أسلوب المعلم في إيصال المادة للطالب.

ج. عملية الربط

وتحتاج هذه العملية إلى خبرة وخلفية جيدة للمعلم وبذل جهد كبير منه عند ربط أجزاء مادة الدرس بعضها ببعض وكذلك ربط خطوات الدرس من أجل إعطاء المتعلم أي إحساس بوجود فواصل بين الخطوات أو أجزاء المادة أثناء قيامه بعملية التعليم.

د. تعميم مادة الدرس

وتعتمد على عرض الأمثلة المشابهة لمادة الدرس والتي تمتاز بفكره جديدة أو غرض معين وبهذا يستطيع المدرس جذب انتباه الطلبة وسرعة فهمهم لمادة الدرس.

هـ. تطبيق مفردات الدرس

وهنا يأتي دور المتعلم في ممارسة ما يتعلمه ومنحه الثقة فيما استوعب من مادة الدرس إضافة إلى معرفة المعلم بما أوصل من مادة لطلبته ليكون مطمئناً من أدائه.

ولهذه الطريقة مميزات وفوائد عديدة حيث إنها تعتمد على استعمال ميول المتعلم في إتمام العملية التعليمية ومسار الدرس، لأن الميول له تأثير في إثارة ما بداخل المتعلم من نشاط وحيوية وأفكار، وجذب انتباهه لمزيد من التعلم من خلال اتجاهات وأغراض متعددة تمثل نشاطه بعيداً عن القوة، وكسب عزيمته بعرض أفكار حقيقية سبق وإن مرت عليه.

8. طريقة العرض أو المشاهدة

إن أهمية هذه الطريقة في الوقت الحاضر أصبحت أكثر مما كانت عليه سابقاً طالما أن معظم فعاليات العرض التي يقوم بتقديمها المدرس لنقل المعلومات إلى طلبته أصبحت متوفرة ومتقدمة جداً وخاصة آلات الحاسوب وما يرتبط بها من أجهزة متطورة إضافة إلى ثورة الاتصالات وما قدمته من خدمات متطورة في هذا المجال، وتعد هذه الطريقة من الطرق المفيدة والشائعة الاستعمال لتلقي المعلومات ولتحقيق الأهداف المبتغاة من عملية التدريس في إيصال المادة الدراسية للطلبة والتدرب والتدرج في أداء الإجراءات المضبوطة والخطوات المتسلسلة المتبعة في أداء التجربة للتمرين المطلوب.

فطريقة العرض هي أسلوب لانتقال المعلومات من المعلم الذي يعطي نموذجاً للمادة المراد تعلمها إلى المتعلمين بحيث ينطبق مع الحاجة الطبيعية للتعلم الذي يحاول التعرف على إمكاناته في الاستفادة من هذه المادة أو أداءها.

إن الغرض الرئيسي من طريقة العرض أو المشاهدة هو توضيح كيفية أداء الإجراءات والعمليات والتجارب بصورة صحيحة وبتدرج وبتسلسل منطقي مع توجيه الطلبة المتدربين على تحصيل المعرفة العملية أو المهارات اليدوية اللازمة، وعليه تتم طريقة العرض بأداء نموذج من قبل المدرس أمام الطلبة المتدربين يصاحبه شرح وإيضاح وأسئلة واستفسارات وبذلك تتاح الفرصة للطلبة مشاهدة

وملاحظة ما ينبغي عمله بالضبط وكيف يقوم بتطبيق الإجراءات المطلوبة منه.

9. طريقة المختبر أو الاستمارات المطبوعة (مفهومها واستخدامها):

هي تلك الطريقة التي يقوم بها الطالب المتدرب لوحده باستخدام استمارة مطبوعة تعطى له للقيام بأداء التجارب داخل الوحدة العملية (الورشة)، إن أداء التمرين أو التجربة مباشرة من قبل الطالب المتدرب أو الطلبة المتدربين كمجموعة يتطلب إعداد استمارات متنوعة أو التجارب التي سيقومون بها ويعدها مدرسون متخصصون.

أسباب انتشار الاستمارات المطبوعة:

يرجع السبب في انتشار الاستمارات المطبوعة إلى:

1. التبديل والتغير في تنظيم وحدة المختبر أو المشغل التدريسي.

2. الاعتراف بشخصية الطالب المتدرب في التدريس داخل الوحدة التدريسية.

3. جعل الطالب المتدرب مركز الثقل في النشاط والفعالية والابتعاد قدر الإمكان عن الاعتماد المطلق على المدرس.

أنواع الاستمارات

هناك أربعة أنواع أو أشكال من الاستمارات تستخدم في تطبيق هذه الطريقة ولكل نوع منها هدفه الخاص وإن استخدامها جميعاً يفي بالأغراض المبتغاة للطريقة كلها وهذه الأنواع هي:

أولاً. استمارة المعلومات

وهي عبارة عن استمارة ذات طبيعة إخبارية وتحوي المعلومات والحقائق العلمية الضرورية المنظمة بصورة واضحة وذات علاقة بصلب الموضوع (التمرين أو التجربة المختبرية) التي ستؤدى من قبل الطالب المتدرب.

فهي تقدم له الأسس والمعلومات النظرية بصورة ملخصة وغير مسهبة بغية ربط معلوماته العلمية التي استقاها من حصص المواضيع النظرية العملية الواحدة، وتحتوي هذه الاستمارة على:

1. معلومات نظرية ذات علاقة مباشرة بالموضوع التدريسي أو المختبري

(نظرية التجربة أو التمرين).

2. معلومات عامة عن الاختصاص أو الفرع الذي يتدرب عليه الطالب.

3. حقائق علمية من الأمور المهنية للتخصص.

4. حل لبعض المشاكل العلمية أو المهنية ذات العلاقة بموضوع التدريب.

5. إرشادات وتوجيهات مهنية.

6. القواعد العامة للسلامة المهنية بصورة عامة لمادة تخصص الطالب.

ثانياً. استمارة العملية الواحدة

يتم وضع وإعداد هذا النوع من الاستمارات على أساس إجراء عملية أو وحدة من التمرين أو التجربة وتستغرق وقتاً طويلاً إذ لدى اطلاع الطالب المتدرب على نوعيات التمرين التدريسي التي سيقوم بتطبيقها في الوحدة التدريسية في المختبر ستواجه حالات وصعوبات ناتجة عن الإجراءات المتطلبة لإنجاز ذلك الجزء من التجربة ويمكن استعمال هذا النوع من الاستمارات في التعليم العملي والمهني حيث يمكن التدريب العملي للمادة الواحدة.

ثالثاً. استمارة التمرين الكامل

وتحتوي هذه الاستمارة على الخطوات والإجراءات المقتضية لأداء الفعل أو التمرين أو التجربة بتدرج منتظم العدد من العمليات بقصد الوصول إلى إنجاز تمرين أو تجربة كاملين من قبل الطالب المتدرب في الوحدة العملية، إن هذه الاستمارات لا تختلف عن استمارة العملية الواحدة إلا بكونها تشمل أداء تمرين كامل أو تجربة كاملة من البداية حتى النهاية وعليه فهي:

1. تستغرق وقتاً طويلاً أكثر من استمارة العملية الواحدة وعدد محتوياتها أكثر.

2. ثقيلة في العبء على الطالب من حيث نقلها معه وعدم قدرته على إكمالها في اليوم المخصص لها كما هو الحال في استمارة العملية الواحدة.

3. ربما يكون تنفيذها مملاً لأنهم سوف لن يشاهدوا تقدمهم في أداء التمرين أو التجربة.

4. صعوبة تسلم المواد الخام والعدد المقتضية لأداء التمرين نظراً لكثرتها وصعوبة

الاحتفاظ بذلك العدد لأنه سوف ينتهي من الحصص في نفس اليوم لأداء الطالب المتدرب.

10. طريقة التعليم المبرمج

هي طريقة حديثة في التعليم والتدريب تؤكد على التعلم الذاتي للطالب وتعتمد على مبدأ الاستجابة والتعزيز وتكون المواد والمواضيع الدراسية فيها مقسمة إلى سلسلة خطوات صغيرة متتابعة تتدرج بالطالب من الأمور السهلة إلى الصعبة ومن البسيطة إلى الأكثر تعقيداً.

وعرفت أيضاً:

" إنها طريقة تعتمد على استخدام أسلوب التعليم الفردي والتغذية المرتدة الفورية من مصدر إلى آخر غير المعلم بغرض تحسين كفاءة عملية التعلم الفردي".

وعرفت كذلك بأنها:

" ذلك النوع من الخبرة التعليمية التي يحل فيها " برنامج " محل المعلم، فيقود الطالب إلى مجموعة من السلوكيات المقصورة والمتتابعة بشكل يجعل من الأكثر احتمالاً أن يسلك الطالب طريقاً معيناً مرغوباً وبكلمة أخرى أن يتعلم هذا الطالب ما قصد البرنامج تعليمه عند وضعه".

وهذا البرنامج الذي يحل محل المعلم يعرف بأنه:

مقرر دراسي صمم بصورة مفصلة خطوة بخطوة، وبالتدريج لمساعدة الطالب على فهم المعلومات تبعاً لسرعته الخاصة والخطوة تسمى إطاراً وطبيعة الاستجابة تحدد الخطوة اللاحقة للطالب وعدد الاستجابات غير الصحيحة له يحدد سرعة تقدمه في تعلمه، وعملية هذا التعلم تتم عن طريق برنامج تفصيلي متدرج تسمى بالتعلم المبرمج.

فالتعلم المبرمج يمكن أن يعرف بأنه:

تسلسل الخبرات بحسب تخطيط معين يؤدي إلى اكتساب الكفاءة التي ثبت لواضع البرنامج فعاليتها ويقوم هذا التسلسل على أساس العلاقات بين المثير والاستجابة، وتكون طريقة الإجابة على خطوات البرنامج بوضع كلمة أو عبارة في فراغ لهذا الغرض أو اختيار جواب واحد من أجوبة عشوائية، أو الإشارة بنعم أو لا

أو صح أو خطأ وتكون الإجابة الصحيحة في مكان آخر وعلى الطالب أن يقارن بين إجابتـه وبينها، فإذا كانت مطابقة للإجابة المطلوبة فإنه يستمر في الخطوات اللاحقة وإن لم تكـن الإجابة صحيحة فإنه يوجه إلى مشروع آخر وإعادة قراءة الإطار.

ويعتبر التعليم المبرمج نوع من أنواع التعلم الذاتي يأخذ فيـه المـتعلم دوراً إيجابيـاً فعالاً، ويمكن استخدام التعلم المبرمج في تدريس مختلف المقررات، بشرط أن يقـوم بـذلك معلم نابه، واع، متمرس، إذ إن استخدام هذا النوع من التعليم يتطلب مهارات أهمها:

1. التمكن من المادة العلمية تمكناً تاماً.
2. معرفة أساليب كتابة البرامج المختلفة.
3. الطلاقة اللغوية وسلامة التعبير.

مبادئ التعليم المبرمج:

1- مراعاة الفروق الفردية عند تنفيذ المناهج التعليمية.
2- مبدأ الاستجابة الفاعلة.
3- مبدأ الوصول الفوري للحلول.
4- مبدأ الأجوبة الصحيحة.
5- منح المتعلم أن يتعلم بنفسه وإن ينظر إلى التعلم بأنه عملية ذاتية.
6- استجابة المتعلم لكل خطوة من أجل تحقيق النتائج المطلوبة.

تصميم التعلم البرامجي

عند تصميم التعلم البرامجي ينبغي مراعاة الأمور الآتية:

1. أن يتكون لدى التلميذ الحافز للتعلم بالبرنامج.

2. أن تعرض على التلميذ معلومات أو مثيرات شيقة تثير اهتمامه ثم تطـرح عليـه أسئلة ليجيب عنها.

3. أن يحدد التلميذ إجابته عن الأسئلة عن طريق إكمال فراغ أو اختيار من متعدد أو اتخاذ موقف.

4. أن توجـد تغذيـة راجعـة تعـزز الـتعلم السـابق للتلميـذ إذا كـان صـحيحاً أو

ترشده للخطوات التي يجب أن يقوم بها لتحقيق الإجابة الصحيحة.

5. أن يعمل البرنامج على اكتساب التلاميذ معلومات جديدة ليتعلمها كل منهم وفقاً لسرعته الخاصة.

6. أن يستخدم اختبار لتقويم فاعلية البرنامج في نهايته للتأكيد من إتقان التلميذ وتمكنه من موضوعات البرنامج.

وعلى كل متعلم أن يسير من اطار إلى آخر بالترتيب نفسه وحسب سرعته الذاتية، لهذا لا بد من تهيئة المادة التعليمية وإعدادها إعدادا خاصا بحيث تعرض في صورة (كتاب مبرمج، آلة تعليمية، اجهزة عرض)ويقوم المعلم بتصميم البرنامج للمتعلمين، إلا أنه في كثير من الاحيان يستعين بمبرمج يقوم بدور الموجه نحو تحقيق أهداف معينة

مكونات الاطار في برنامج التعلم المبرمج

عند تحليل مكونات الاطار في برامج التعلم المبرمج نجدها تتركب من اربعة مكونات وهي

1 - المعلومات - كمية المعارف التي يقدمها البرنامج والتي تخص المادة الدراسية

2 - المثير - وهي الأسئلة التي تتطلب من المعلم الاستجابة

3 - الاستجابة المنشأة - وهي التي يقدمها المتعلم سواء كانت بالكتابة التحريرية، اوبالصوت اوبالحركة، أو بالضغط على الآلة التي يتعلم بواسطتها

4 - التعزيز الفوري - وهي الإجابة الصحيحة التي تظهر امام المتعلم وهي لاتحدث إلا بعد قيامه باستجابته المنشأة، وقد يكون التعزيز بظهور الإجابة الصحيحة أو توجيهية لخطوة أخرى تساعده إلى أن يصل للإجابة الصحبحة، ويسمى هذا النوع بالتغذية الراجعة.

كيف تستفيد من أسلوب التعليم المبرمج في التربية الرياضية؟

1. يعطي فرصة أكثر من ناحية الوقت للطالب لكي يتعلم المهارة.

2. تكون عملية تعليم المهارات على شكل سلسلة وخطوات صغيرة متتابعة.

3. تتدرج الخطوات من السهل إلى الصعب.

وتحدث الحركة في التربية الرياضية أو بشكل عام في عملية التعليم المبرمج نتيجة إلى وجود مبدأ الاستجابة والتحفيز وتتشابه هذه الطريقة مع الأسلوب التنظيمي من حيث استعداد المتعلم وقابليته حيث يراعى مبدا الفروق الفردية.

11. طريقة التعلم التعاوني Cooperative Learning method

التعلم التعاوني فريد بين نماذج التدريس لأنه يستخدم مهمة مختلفة أو عملاً مختلفاً، إذ يعد وسيلة من وسائل تنظيم البيئة يقوم على مبدأ الطلبة في مجموعة صغيرة غير متجانسة من حيث القدرات أو الخلفية العملية أو الأداء المهاري، لإنجاز المهمات المشتركة بنجاح أفضل تبعاً لتعاون المجموعة بعضها مع البعض الآخر.

إن التعلم التعاوني يستند على إيجاد هيكلية تنظيمية لعمل المجموعة على وفق ادوار محددة وبالتناوب بين أعضاء المجموعة، فالتعاون لا يعني الاتكال من قبل المجموعة على أحد الطلبة المتفوقين فيها، ولا يعني مناقشة مادة تعليمية ومساعدة أحد أعضاء المجموعة. بل إن التعلم التعاوني يستند على مبادئ أساسية في التعلم (محمد محمود الحيلة - 1999 - ص330).

وتتطلب العلاقة الترابطية المشتركة بين مجموعات الطلبة اعتماد طالب على آخر وبصورة إيجابية، فعند تداخل المعلومات بين مجموعتين أو أكثر يجري تعلم مهارات فردية فضلاً عن مهارات وسمات مختلفة مثل الثقة بالنفس والقيادة واتخاذ القرارات (Johnson - 2001 - p. 13).

إن التعلم التعاوني عمل منظم ودقيق فهو ليس عملاً ارتجالياً بل إنه يحتاج إلى التخطيط والتنفيذ واتخاذ القرارات والإجراءات والتقويم لتحقيق أهدافه ويزيد من فرص التفاعل بين الطلبة ويزيد من فرصهم في تعلم المهارات المختلفة مما يؤدي إلى رفع مستوى أدائهم.

ويتفق كثير من العلماء ومنهم مارجلز (Marguls - 1991) أن لهذا النمط من التعلم مواصفات تختلف عما هي عليه في الأساليب التقليدية ومنها تقسيم الطلبة إلى مجموعات عشوائية أو غير عشوائية لإنجاز مهمات محددة ومعدة كي يدركوا أن أحدهم معتمد على تعاونهم بدلاً من تنافسهم وأنهم مسؤولون عن إنجاز عمل

لكل فرد في المجموعة (فايز الشايب - 2001 - ص25).

ولهذا بدأ الاهتمام فعلياً بالتعلم التعاوني في بداية السبعينات وخلال مرحلة الثمانينات، وقد لاقى عناية خاصة بسبب إمكانية تطبيقه في المراحل الدراسية كافة، إضافة إلى الكليات والمعاهد.

12. طريقة التخطيط المشترك

إن الميزة الأساسية لهذه الطريقة هي إسهام الطلاب في التخطيط التعليمي وتعد أفضل طريقة لتحقيق الأهداف التعليمية وتنمية المتعلمين وحثهم على المساهمة الجماعية الإيجابية في الأنشطة والفعاليات المختارة إضافة إلى تعلمهم الأساليب الفنية للعمل الجماعي بصيغ ديمقراطية مما تعزز جوانب التنمية الاجتماعية والتعليمية.

13. الطريقة الفردية

إن مراعاة الفروق الفردية داخل إطار الجماعة والتفريق بين الأفراد بالنسبة لمعدل التعلم أو مادة التعلم تعد من المشاكل المهمة التي يجب العناية بها أثناء عملية التعليم، فعلينا عدم إخضاع جميع الطلبة لنفس المستوى من التحصيل أو الإنجاز بل استخدام إجراءات تتضمن توفير أنشطة تعليمية متنوعة لتعلم الموضوع أو المهارة المطلوبة وذلك بتقسيم الطلبة إلى جماعات على أساس قدراتهم وميولهم بإجراء اختبارات وأساليب التشخيص وطرق الإعداد والمعرفة والخبرات والاستكشاف وغيرها من الوسائل التي تبين الاختلافات بينهم، كما يتم تصنيف العمل مع الصف بوسائل متعددة، كعدم توحيد المهام أو الواجبات واختلاف مستويات التحصيل، وعمل أقسام فرعية من بين المجموعات ولذا لا بد من توفير فرص التنويع لطرفي النقيض بين الطلاب الضعفاء جداً والماهرين جداً والمميزين من ذوي الخبرة لهذا يجب وضع الطلبة في جماعات تتناسب مع حاجاتهم وتكليفهم بأعمال فردية في نطاق عمل الجماعات للاستفادة من طريقة التعليم الفردية بشكل كبير من الطرق الجماعية (عدنان الجبوري وآخرون - 1989 - ص170).

14. طريقة الاكتشاف

تؤكـد الدراسـات التربويـة الحديثـة عـلى ضرورة اسـتخدام طريقـة الاكتشـاف في التـدريس، لأنهـا تتـيح للطـلاب اشـتراكاً فعـالاً في عمليـة تعلمهـم، ولمصـطلح (الـتعلم بالاكتشاف) عدد من التعريفات منها:

❖ برونر BRUNER: ينظر إلى الاكتشاف على أنه العملية التي يصل بها المـتعلم إلى الحل، أو النتائج أو الوصول لمعلومة بعينها، ويرى أن الاكتشاف يتكـون عنـد مواجهـة التلميذ للمشكلة، فيبحث عن طرق الحل أو إعادة الحل، مما يزيد قدرته على التفكير.

❖ هيلدا تابا TABA: ترى أن الاكتشاف يساعد التلميـذ عـلى تخـزين المعلومـات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها بسهولة وقتما يشاء.

❖ والتعريفات كثيرة لكن المهم: إن التعلم بالاكتشاف يتطلب قيام كل من المعلـم والمتعلم بأنشطة محددة تسهم في الوصول إلى الاكتشافات التي يتم تحقيقها، وأيضاً يقوم التلميذ باكتشاف العلاقة التي تربط بين المتغيرات أو اكتشاف القاعـدة التـي يقـوم عليهـا الحل شريطة اخذ المرحلة العمرية للمتعلم ومسـتواه الـدراسي بنظـر الاعتبـار، فـلا يمكـن تكليـف متـدني المسـتوى العقـلي أو الـدراسي ليكتشـف قاعـدة عريضـة تتسـم بالتعقيـد والتجريد، وبعكسه الموهوب لا يمكن تكليفه لاكتشـاف علاقـة بسـيطة، وكلتـا الحـالتين لا نصل بالاكتشاف للنتـائج المرجـوة، وبالتـالي عـلى المعلـم أن يقـف عـلى المسـتوى العقـلي والدراسي لكل متعلم على حـدة، فيسـتطيع أن يحـدد بدقـة لكـل مـنهم نقطـة الانطـلاق المناسبة لاستخدام هذه الطريقة.

ولهذا فإن التعلم بالاكتشاف يتيح الفرصة أمام الطلبة للتفكير المسـتقل والحصـول على المعرفة بأنفسهم ويأخذ هذا الاتجاه بصمات الموقف التعليمي المتكامـل الـذي يضـع الطالب في موقف المكتشف لا المنفذ فهو يضعه أمام مشكلات تحتـاج إلى حـل وعليـه أن يخطط بنفسه لحلها ويصمم التجارب اللازمة ويجمع النتائج ويبوبها ويضع تفسيراً لها.

ويعرفـه آخـر بأنـه (أسـلوب يتـيح الفرصـة أمـام الطـلاب للتفكـير المسـتقل

والحصول على المعرفة بأنفسهم ويأخذ هذا الاتجاه بسمات الموقف التعليمي المتكامل الذي يضع الطالب في موقف المكتشف لا المنفذ فهو يضعه أمام مشكلات تحتاج إلى حل وعليه أن يخطط بنفسه لحلها ويصمم التجارب اللازمة ويجمع النتائج ويبوبها ويضع تفسيراً لها)(Kernana - 2007).

أهمية الاكتشاف

للتعلم بالاكتشاف أهمية كبيرة هي كالآتي:

1. يساعد الاكتشاف المتعلم في تعلم كيفية تتبع الدلائل وتسجيل النتائج وبذلك يتمكن من التعامل مع المشكلات الجديدة.

2. يوفر للمتعلم فرصاً عديدة للتوصل إلى الاستدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي أو الاستنباطي.

3. يشجع الاكتشاف التفكير الناقد ويعمل على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

4. يعود المتعلم على التخلص من التسليم للغير والتبعية والتقليدية.

5. يحقق النشاط المتعة وإيجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعد على الاحتفاظ بالتعلم.

6. يساعد على تنمية الإبداع والابتكار.

7. يزيد من دافعية الطالب نحو التعلم بما يوفره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.

مميزات الاكتشاف

للتعلم بالاكتشاف العديد من المميزات بالإمكان إيجازها بما يأتي:

1. تنشيط الطاقة الذهنية:

وتعني أن الفرد يتعلم وينمي عقله بالتفكير فقط فهو يؤكد أن هذا النوع من التعلم يقود المتعلم إلى إنماء بنيته العقلية، وذلك بتنظيم ما يواجهه من سلوك وليس فقط لكي يكتشف التناسق أو عدم الانتظام بين الأشياء وهذا يؤدي إلى التعلم الذاتي وتنمية مهارات العقل العليا.

2. الدوافع الداخلية أفضل من الخارجية

ويقصد أنه باستمرار النجاح في التقصي فإن الطالب يشعر بحالة من الرضا عن إنجازه أي إثابة ذاتية وإذا أراد المعلمون لطلابهم التعلم للمتعة فيجب توجيه أنظمتهم التعليمية التي تحقق لطلابه الرضا الذاتي.

3. تعلم النواحي التنفيذية للاكتشاف

يقصد بذلك أن الطريق الوحيد ليتعلم الفرد إجراءات الاكتشاف هو أن يتيح له الفرصة لكي يكتشف، فخلال عملية الاكتشاف يتعلم الطالب تدريجياً كيف ينظم ويواصل التقصي.

4. تساعد على بقاء اثر التعلم

فالمعلومات التي يتوصل إليها الفرد بنفسه ويعمل تفكيره فيها تظل في الذاكرة لمدة أطول من تلك التي يلقنها له الآخرون فالأشياء التي يستدل عليها الطالب بنفسه تكون أكثر بقاء في الذاكرة من الأشياء التي تعطى له جاهزة.

أهداف الاكتشاف

للتعلم بالاكتشاف أهداف عامة وأهداف خاصة يمكن إجمالها بما يأتي:

أولاً. الأهداف العامة:

1. تساعد دروس الاكتشاف الطلبة على زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.

2. يتعلم الطلبة من خلال اندماجهم في دروس الاكتشاف بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم.

3. تنمي لدى الطلبة اتجاهات واستراتيجيات في حل المشكلات والبحث.

4. الميل إلى المهام التعليمية والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما.

ثانياً. الأهداف الخاصة:

1. تتوفر للطلبة في دروس الاكتشاف فرصة كونهم يندمجون بنشاط الدرس.

2. إيجاد أنماط مختلفة في المواقف المحسوسة والمجردة والحصول على المزيد من المعلومات.

3. يتعلم الطلبة صياغة استراتيجيات إثارة الأسئلة غير الغامضة واستخدامها للحصول على المعلومات المفيدة.

4. تساعد في إنماء طرق فعالة للعمل الجماعي ومشاركة المعلومات والاستماع إلى أفكار الآخرين والاستئناس بها.

5. يكون للمهارات والمفاهيم والمبادئ التي يتعلمها الطلبة أكثر معنى عندهم وأكثر استبقاء في الذاكرة.

6. المهارات التي يتعلمها الطلبة من هذه الطريقة أكثر سهولة في انتقال أثرها إلى أنشطة ومواقف تعلم جديدة.

أساليب الاكتشاف

يقوم التعلم بالاكتشاف على جملة من الأساليب هي:

أ. الاستقراء

هو منهج يؤدى بواسطة قواعد يمكن تطبيقها ميكانيكياً من وقائع الملاحظة لمبادئ عامة موافقة، بمعنى أن يعرض المعلم أمام الطلاب جميع الحقائق حتى يمكنهم أن يستنبطوا منها العلاقة أو القانون، أي تعرض الأمثلة ثم تستنبط القاعدة، مع الأكيد على التدرج من الخاص إلى العام.

ففي الرياضيات مثلاً يمكن استخدام الاستقراء في استنتاج بعض العلاقات البسيطة، وكذلك استخدام الاستقراء في الفيزياء، وفي اللغة العربية يستخدم الاستقراء في استنتاج قواعد النحو.

على أن للاستقراء دوراً علمياً هاماً يتمثل في الآتي:

1. يقع الاستقراء في قلب الطريقة للتفكير.

2. يعود التقدم العلمي بدرجة كبيرة إلى الطرائق الاستقرائية.

3. يمكن استخدام الاستقراء للوصول إلى أفكار جديدة كتخمينات أو فروض في ابتكار عبارات تحمل مسلمات معقولة ومثمرة.

4. يمكن استخدام الاستقراء بفاعلية وبخاصة مع تلاميذ المرحلتين الإعدادية والابتدائية، وقد لا يكون ذا فائدة في المرحلة الثانوية لأن نضج الطلاب العقلي قد اكتمل تقريباً.

تتميز طريقة الاستقراء بـ:

1. المعلومات التي يصل إليها التلاميذ عن طريق الاستقراء تظل ثابتة وعالقة بأذهانهم لمدة طويلة مقارنة بما يحفظها التلاميذ حفظاً أصماً دون فهم ووعي.

2. تساعد هذه الطريقة على استخدام التلاميذ لأسلوب التفكير العلمي المنظم.

أما المآخذ على هذه الطريقة فهي:

1. لا يستطيع التلاميذ غير الناضجين استخدام هذه الطريقة بكفاءة.

2. لا يمكن استخدام هذه الطريقة في المواقف الصعبة مثل المواقف التي تميل إلى التجريد أو الرمزية.

3. يستغرق استخدام هذه الطريقة وقتاً طويلاً، قد يتعذر توفيره في ظل نظام التعليم الحالي.

ب. الاستدلال

الطريقة الاستدلالية (الاستنباطية) هي الطريقة التي من خلالها يمكن الوصول من العام إلى الخاص، بمعنى تستخدم الكليات للوصول إلى الجزئيات، أي تقديم الحقائق والقوانين الشاملة ثم يستخرج منها ما تحتويه من جزئيات أو نتائج عقلية (البدء بالقاعدة ثم تأتي الأمثلة لتوضيح القاعدة).

ويتطلب اتباع الطريقة الاستنباطية ما يلي:

1. تحليل المعطيات.

2. تحليل المطلوب.

3. إيجاد العلاقة بين المعطيات والمطلوب.

4. يمكن استخدام الاستنباط في التدريس للمرحلة الثانوية لتميز التلاميذ بالنضج العقلي قياساً بتلاميذ المرحلة السابقة.

وتتميز الطريقة الاستنباطية بـ:

1. تساعد التلاميذ على تطبيق القوانين والتعليمات للوصول إلى المواقف الجديدة.

2. تساعد التلاميذ على استخدام المعلومات استخداماً وظيفياً في

حياتهم العملية.

والنقد الموجه لهذه الطريقة: هو صعوبة شيوعها لاستخدامها في المرحلة الثانوية فقط.

ج. الطريقة التركيبية:

من خصائص هذه الطريقة أننا نبدأ بالمعطيات (الحقائق - العلاقات) المعطاة لنا، ثم من تلك المعطيات يمكن استنتاج علاقات أخرى، ومن العلاقات المستنتجة يمكن أيضاً استنتاج علاقات جديدة، وهلم جراً إلى أن نصل إلى تحقيق المطلوب ولن يتحقق ذلك ما لم ندرك ما المطلوب تماماً.

إن هذه الطريقة تبدأ بالمعلوم وتنتهي بغير المعلوم في نظام منطقي وبترتيب متسلسل، فإذا أردنا كتابة أي موضوع دراسي أو غير دراسي في طريقة عقلانية منطقية صحيحة، فإننا يجب أن نستخدم الطريقة التركيبية لتحقيق ذلك.

د. الطريقة التحليلية:

وتعتمد على النظر لما هو مطلوب لإيجاد الشروط الواجبة واللازمة لتحقيقه وإثباته، بمعنى أنها تبدأ بالمطلوب إثباته وتحويله إلى مطلوب آخر أقرب في علاقته بالمعطيات المطلوب الأول (الأصلي) ثم تحويله إلى مطلوب ثانٍ أشد قرباً في علاقته بالمعطيات المطلوب الأول (الأصلي).

ويمكن استخدام هذه الطريقة بفعالية لتدريب التلاميذ على التفكير في الحلول المناسبة لما يقابلهم من مشكلات أو صعوبات مدرسية، فهذه الطريقة عامة في التفكير.

غير أننا لا يمكن أن نفصل بين الطريقتين (التركيبية - التحليلية) فالطريقة التحليلية تعود التلاميذ على التفكير الدقيق بينما تعود الطريقة التركيبية التلاميذ على التسجيل المنطقي الصحيح، لذا على المعلم أن يوظف كلتا الطريقتين في المواقف التعليمية، فهو (التلميذ) يفكر في الحلول المناسبة لمشكلاته باستخدام الطريقة التحليلية ويدون حلول تلك المشكلات بأسلوب منطقي باستخدام الطريقة التركيبية.

أنواع التعلم بالاكتشاف

إن أنواع التعلم بالاكتشاف تعتمد على مقدار التوجيه الذي يقدمه المعلم للمتعلم ومنها:

1. الاكتشاف الموجه

وفيه يزود المتعلمون بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، ويشترط أن يدرك المتعلمون الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف، ويناسب هذا الأسلوب تلاميذ المرحلة الابتدائية ويمثل أسلوباً تعليمياً يسمح للتلاميذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة (www. Jaberna. com 17/7/2007).

يحتل أسلوب الاكتشاف الموجه مكانة خاصة عند المعلمين، والمربين فقد تم تصنيف هذا الأسلوب من ضمن أساليب التدريس الحديثة، التي أظهرت في ظل الفلسفة التقدمية، التي تؤكد على مبدأ التعلم الذاتي المستمر وإيجابية المتعلم وتفاعله المثمر من خلال الموقف التعليمي.

إن أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه من الأساليب التي يصل بها الطالب إلى المفاهيم والنظريات والتعليمات من خلال الأسئلة والمناقشة الموجهة التي يقوم بها المعلم، والتي قد تأخذ الطابع الاستنباطي على أن يقوم المعلم بتصحيح صياغة المفاهيم، والنظريات، والتعميمات التي وصل إليها طلبته صياغة لفظية صحيحة، ومهمة المعلم التوجيه نحو اكتشاف موجه ومنير للطلاب يشجعهم على البحث والتقصي والاكتشاف، من خلال مواقف أو أسئلة تفكيرية، تتحدى تفكيرهم وتحثهم على البحث والملاحظة والقياس، والتنبؤ.

أما الطالب فهو نشط في العملية التعليمية، ويتحمل جانباً من مسؤولية تعلمه، حيث يوفر المعلم له المواد والأدوات، لكي يكتشف الحل، وينظم المادة التعليمية بنفسه نتيجة لإتاحة الفرصة له لاكتشاف العلاقات الكامنة بين أجزاء تلك المادة.

إن أسلوب الاكتشاف الموجه عبارة عن تعلم استقصائي بحثي ذاتي ولكنه موجه تحت إشراف المدرس وسيطرته، ويعتمد هذا الأسلوب على نوع من التفاعل

الفكري بين المدرس والطلاب، إذ يقوم بطرح أسئلة متتالية عليهم يقابلها استجابة حركية منهم، أي سؤال واحد من المدرس يتبعه استجابة واحدة، مجموعة من أسئلة متعاقبة يتبعها مجموعة استجابات حركية تؤدي إلى اكتشاف الحركة (الهدف الحركي) المراد الوصول إليه.

ويكون المدرس في هذا الأسلوب مسؤولاً عن إجراءات أو عمليات ما قبل التدريس إذ يحدد لنفسه الهدف الحركي النهائي الذي يريد أن يصل إليه الطلاب (تمرين بدني، مهارة حركية) ووضع قائمة بالأسئلة في ضوء توقعه لاستجاباتهم الحركية يراعي فيها التسلسل وكل سؤال يمهد لما بعده في طريق الوصول للهدف، كما يراعي إعداد أسئلة إضافية في حالة الاستجابة غير الصحيحة لتقريب مفهوم الحركة إلى ذهنهم، كما يشترك المدرس مع الطلاب أيضا في عملية التغذية الراجعة في إثناء تنفيذ الحركة المطلوبة أو بعد أدائها مباشرة، وتعد بمثابة تعزيز لهم، وهي عملية مستمرة طول خطوات الاكتشاف وتكون إيجابية وعامة مثل أن يقول المدرس (ممتاز، جيد، أحسن، حاول تفكر) ويمكن استخدام هذا الأسلوب مع المراحل السنية جميعها، وهو أسلوب يحدث فيه التعلم كنتيجة لمعالجة الطالب للمعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة. (رفعت محمود، 1998، ص 102).

ويهدف الاكتشاف الموجه إلى"الحصول على المعلومات والمعارف بالإضافة إلى ممارسة الطالب التفكير العلمي، ويتم التركيز على طريقة الوصول إلى المعلومات والمعارف، حيث يكتشف الطالب المعلومات والمعارف بنفسه دون أن يقدمها المدرس جاهزة له، فالطالب قد لا يكتشف شيئاً جديداً لم يكن موجوداً من قبل وإنما الاكتشاف ينصب على العمليات العقلية التي يقوم بها الطالب ليكتشف شيئاً جديداً بالنسبة له هو أولا ثم جديداً لزملائه.

وهناك صيغة أخرى توضح كيفية استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه"حيث يستخدم المدرس ألفاظ التساؤل مع عدم ذكر الإجابات أو الحل ويدفع الطالب ليسعى وراء الحل أو الإجابة من التساؤل". (عزمي، 1996، 58) فإذا شعر الطالب بأنه غير مقتنع وغير راض عما يفعله فإنه سوف يبدأ في التقصي وبالبحث ويركز

على المشكلة المماثلة أمامه، ومن هذا الموقف تستيقظ وتستحضر إمكانية اكتشاف أفكار ومفاهيم تظهر في صورة عمل أو حركة". (عدنان وآخرون، 1989، 174)

وتأتي فكرة الاكتشاف بعد أن اقترح (Festingert، 1957) في نظريته "أن تقصي التوافق أو الرضا الفكري يتسبب في حالة من الاضطراب والإثارة الفكرية تدعو إلى البحث والاستقصاء على حل مرضي وعندئذ تحدث السكينة والأمان الفكري، فحالة الاذعان الفكري تتغير إذا حدث عدم توافق فكري لتبدأ أبعاد جديدة لعمليات فكرية للبحث عن إجابة أو حل.

وهناك آراء أخرى ترى " أن في هذا الأسلوب يتم توجيه المتعلم خطوة بخطوة للوصول إلى حل لقضية معينة". (جابر عبد الحميد، 1997) إما (Braner، 1961، 1) فقد أشار إلى "أن الاكتشاف يهتم باكتشافات بسيطة ولا يشير إلى الاكتشافات الكبيرة فعلى العكس فهو يفسر الموضوع باكتشاف الشخص لشيء لم يعرفه من قبل.

ويؤكد قلادة على"أن جوهر التدريس بهذه الطريقة يمكن في ترتيب البيئة التعليمية وتنظيمها وتركيز التدريس حول الطالب مع إعطاء توجيهات كافية لتأمين نجاحه في استكشاف مفاهيم ومبادئ عملية جديدة ومن خلال أسئلة المدرس يمكن القول بأنها طريقة ممتازة لمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف المرجوة وتنظيم استراتيجة تفكيرية". (قلاده، 1988).

وقد اتفق الكثير من الباحثين على أن تعبير الاكتشاف يشير إلى"مرحلة واحدة في العملية الفكرية وأنها تحتاج إلى مساندة من عوامل أخرى، مرحلة البحث والاكتشاف يجب أن تسبقها قوى من الدافعية وعدم الاقتناع ويأتي الناتج في فعل الاكتشاف نفسه". (صلاح والفيتوري، ب. ت، 247).

مميزات أسلوب الاكتشاف الموجه:

1- الأسئلة مصححة بطريقة منطقية لها علاقة بمحتوى الوحدة التعليمية.

2- التغذية الراجعة مستمرة.

3- إشغال الطالب بعملية معينة تؤدي إلى الاكتشاف.

4- تطوير القابلية على اكتشاف أشياء متتالية تقود إلى اكتشاف فكرة معينة.

5- تطوير القابلية على الصبر من قبل كل من المعلم والمتعلم.

6- يقلل من ظاهرة النسيان ويجعل المادة قابلة للفهم والاستيعاب.

7- ينمي لدى الطالب الاستقلالية والاعتماد على النفس.

8- يجعل التعزيز لدى الطالب داخلياً وليس خارجياً، ويزيد الثقة بنفسه.

أهداف أسلوب الاكتشاف الموجه:

1- إشغال المتعلم بفكرة معينة تشغل تفكيره باستمرار.

2- إيجاد علاقة بين الحافز والاستجابة.

3- دفع المتعلم إلى اكتشاف أشياء متتالية توصله إلى اكتشاف مفاهيم معينة.

4- جعل المتعلم صبوراً يحاول البحث والتفتيش.

شروط التدريس بأسلوب الاكتشاف الموجه:

إن من شروط التدريس بأسلوب الاكتشاف الموجه ما يأتي:

1- أن يكون المدرس راغباً في عبور خط أو عتبة الاكتشاف.

2- أن يكون المدرس مسؤولاً عن إجراءات أو عمليات التدريس حيث يحدث الهدف الحركي النهائي الذي يريد أن يصل إليه الطالب(تمرين بدني - مهارة حركية).

3- يعد المدرس قائمة بالأسئلة في ضوء توقعه لاستجابة الطلاب الحركية ويراعي فيها التسلسل، وكل سؤال يمهد لما بعده في طريق الوصول للهدف، كما يراعي إعداد أسئلة إضافية في حالة الاستجابة غير الصحيحة للطالب لتقريب مفهوم الحركة إلى ذهنه (حمص، 1997، 100).

4- يشترك المدرس مع الطالب في عمليات تنفيذ النشاط للمتعلم حيث يلقي المدرس الأسئلة ويؤدي إلى الطالب الاستجابة الحركية للإجابة على هذه الأسئلة من خلال عملياته الفكرية.

5- يشترك المدرس مع الطالب أيضا في عمليات التغذية الراجعة أثناء تنفيذ الحركة التي تعد بمثابة تعزيز الاستجابة للطالب وهي عملية مستمرة طوال خطوات الاكتشاف وهي تكون إيجابية وعامة مثل أن يقول المدرس (ممتاز - جيد - لابأس - أحسنت - صحيح، حاول أن تفكر بطريقة ثانية).

6- يستخدم المدرس التغذية الراجعة التقويمية في نهاية العمل أي وصول الطالب لإنجاز الهدف الحركي النهائي كأن يقول (تمام حققت المطلوب - هكذا جيد جداً - هذا الذي أريده. . . . . . . الخ).

7- يمكن استخدام هذا الأسلوب مع جميع المراحل السنية ويجب توفير الأدوات والأجهزة اللازمة.

8- يكون المدرس ميالاً أو قادراً على انتظار الاستجابة.

9- يكون الطالب قادراً على التوصل إلى الاكتشاف الصغير الذي يقود إلى اكتشاف الفكرة المطلوبة.

10 - يكون المدرس راغباً في اخذ الفرصة والقيام بالتجربة مع الأشياء غير المعروفة.

11 - يثق المدرس بالقابلية الذهنية للطالب.

إن الخطوات الأكثر أهمية في عملية الاكتشاف الموجه هي تحديد أو وضع سلسلة الخطوات التي تقود إلى الاكتشاف وتتألف هذه الخطوات من الأسئلة والدلالات التي تساعد المتعلم وتقوده بشكل تدريجي ومضمون إلى اكتشاف النتيجة النهائية أو الجواب المطلوب (مفهوم ما، حركة معينة. . . . الخ) كل خطوة من هذه الخطوات تعتمد على استجابة في الخطوات السابقة لها، وهذا يقودنا للتقويم وموازنة واختيار كل خطوة بعناية عند التطبيق ضمن أسلوب الاكتشاف الموجه.

كما يشير (صلاح كمال وعلي الفيتوري، ب. ت، 250) إلى "أن الاكتشاف الموجه لا يعطي أية إجابة فإذا أجاب المدرس على سؤال الطالب فإن عملية (عدم القناعة الفكرية - البحث - الاكتشاف) تتوقف في نفس اللحظة".

وفي هذا السياق تم وضع أسئلة للاكتشاف الموجه لبعض المهارات في

الجمناستك وهي

اولا: الوقوف على اليدين

السؤال الأول: أثناء وضع اليدين على الارض هل يكون وضع اليدين قريبة من القدمين أم بعيدة عنها؟

الجواب: قريبة عن القدمين وذلك لأجل منع الميلان الكبير في الجسم.

السؤال الثاني: هل يكون فتح اليدين بعرض الصدر أم اعرض قليلا أم اقل قليلا؟

الجواب: بعرض الصدر.

السؤال الثالث: هل تكون اليدين بخط مستقيم أم واحدة متقدمة عن الأخرى؟

الجواب: تكون بخط مستقيم.

السؤال الرابع: هل تكون الاصابع مفتوحة أم مضمومة؟

الجواب: تكون الاصابع مفتوحة.

السؤال الخامس: كيف نحقق التوازن على الذراعين؟

الجواب: تكون الاصابع مفتوحة قليلا جدا إلى الجانب حتى تشكل قاعدة عريضة لغرض التوازن.

السؤال السادس: كيف يتم وضع الذراعين على الارض؟

الجواب: يتم نقل ثقل الجسم على الرجل الامامية مع ثني مفصل الفخذين.

السؤال السابع: كيف يتم تحقيق الوضع العمودي للجسم؟

الجواب: يتم من خلال ارجحة الرجل الخلفية مع الارض بالرجل الامامية ومرجحتهما خلفا لضم الرجلين للوصول إلى الوضع العمودي للجسم.

السؤال الثامن: ماذا يفعل اللاعب عندما يصل المشطان فوق قاعدة الارتكاز؟

الجواب: يثبت الجسم بفعل الشد العضلي المتوازن في وضع الارتكاز العمودي.

السؤال التاسع: كيف تحصل على القوة الناتجة من الذراعين ومفصل الكتفين كقاعدة ارتكاز؟

الجواب: يحصل عليهما من خلال استعمال عضلات البطن والظهر

للتحكم بالقوة.

ثانيا:العجلة البشرية

السـؤال الأول: أثنـاء الوقـوف عـلى الارض هـل تكـون القـدمين مضـمومتان أم متباعدتين قليلا.

الجواب: متباعدتين قليلا(فتحا).

السؤال الثاني: هل الذراعين مرفوعتين للجانبين أم للأعلى.

الجواب: مائلان عالياً.

السؤال الثالث: عند الميلان هل يتم نقل مركز ثقل الجسم عن الارض؟

الجواب: يتم نقل مركز ثقل الجسم عند رفع الرجـل الخاطفـة بحيـث يبقـى عـلى القدم الموجودة على الارض؟

السؤال الرابع: عند ثني الجذع كيف يكون وضع الذراع.

الجواب: يكون ممدودة على الارض بحيث تشير الاصابع إلى الخلف.

السؤال الخامس: عند ثني الجذع ماذا تفعل بالرجل الحرة؟

الجواب: تؤرجح الرجل الحرة عاليا.

السؤال السادس: ماذا تفعل بالقدم الارتكاز لغرض الأداء؟

الجواب: يدفع اللاعب قدم الارتكاز بقوة.

السؤال السابع: ما الفائدة من وضع اليد الحرة على الارض؟

الجواب: الفائدة منها دوران الجسم بانسياب.

السؤال الثامن: كيف يكـون شـكل الجسـم عنـدما تكـون الـذراعان كلتـاهما عـلى الارض؟

الجواب: تكون الرجلان مفتوحتان والجسم مارا بوضع الوقوف على اليدين.

السؤال التاسع: بعدها ماذا يفعل اللاعب؟

الجواب: رفع إحدى الذراعين عن الارض بدفعها ليميل الجذع لحين وصـول الرجـل الحرة للرجوع إلى وضع الوقوف فتحا.

ثالثا:القفزة العربية

السؤال الأول: كم خطوة يجري اللاعب بداية الحركة؟

الجواب: يجري خطوتين أو ثلاثة.

السؤال الثاني: ماذا يفعل بعد الجري خطوتين اوثلاثة؟

الجواب: يحجل على القدم الحرة.

السؤال الثالث:كيف تكون وضعية الذراعين أثناء الحجل؟

الجواب:مرجحة الذراعين اماما عاليا.

السؤال الرابع: بعد وضع اللاعب قدم النهوض على الارض كيف يكون مفصل الورك؟

الجواب: يثني مفصل الورك بسرعة ثم يضع إحدى اليدين أولا.

السؤال الخامس:ماذا تعمل اليد الأخرى لتكون جنبها بخط افقي؟

الجواب: تعمل ربع لفة ثم تليها اليد الأخرى لتكون جنبها بخط افقي.

السؤال السادس: ماذا يؤدي اللاعب بعد وضع اليدين بخط افقي؟

الجواب: يؤدي نصف لفة لفة مع مرجحة الرجل الحرة بقوة للأعلى.

السؤال السابع: ماذا يفعل اللاعب بقدم النهوض؟

الجواب: يدفع بها الارض لتلحق بالقدم الحرة مرورا بوضع الوقوف على اليدين.

السؤال الثامن: بعد المرور بوضع الوقوف على اليدين كيف يكون وضع مفصل الفخذ؟

الجواب: يثني اللاعب مفصل الفخذين بسرعة مع رفع اليدين عن الارض بقوة.

السؤال التاسع: كيف يكون وضع الرجلين بعد ثني مفصل الفخذ ودفع الارض؟

الجواب: تبقى الرجلين مضمومتين.

السؤال العاشر: كيف يكون وضع الجذع؟

الجواب: يتم لف الجذع ربع لفة بعد وضع المرور بالوقوف على اليدين.

السؤال الحادي عشر: كيف يكون وضع الرجلين أثناء الهبوط؟

الجواب: تهبط معا وهما مضمومتان على الارض.

السؤال الثاني عشر: كيف يكون وضع وقوف اللاعب نهاية الحركة؟

الجواب: متجهاً للاتجاه الذي بدأ منها الركض مع مرجحة الذراعين عاليا ووثبه للأعلى.

الخطوات التي يمر بها التعلم بالاكتشاف الموجه:

أولا: - مرحلة جمع المعلومات والبيانات وعرضها وتتضمن:

1- تحديد المفهوم.
2- جمع المعلومات والبيانات.
3- عرض المعلومات والبيانات التي تم جمعها وتصنيفها (منتمية وغير منتمية).

ثانياً: - مرحلة التحليل وتتضمن:

1- قيام الطالب بمقارنة الأمثلة المنتمية وغير المنتمية.
2- يحدد الطالب السمات المشتركة بين مجموعة الأمثلة، والبيانات المنتمية.
3- يصوغ الطالب تعريفاً للمفهوم في ضوء تلك السمات الجوهرية.

ثالثاً: - مرحلة اختيار تحقيق المفهوم:

1- يقدم الطالب مزيداً من أمثلة المنتمية وغير المنتمية.
2- يعيد المعلم صياغة التعريف للمفهوم في ضوء السمات الأساسية.
3- يضرب الطالب مزيداً من الأمثلة الجديدة.

2. الاكتشاف شبه الموجه

وفيه يقدم المعلم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيدهم ولا يحرمهم من فرص النشاط العلمي والعقلي.

3. الاكتشاف الحر (غير الموجه)

وهو أرقى أنواع الاكتشاف ولا يجوز أن يخوض به المتعلمون إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يواجه المتعلمون بمشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها وتترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها.

15. طريقة العروض

وهـي توجـه تنظيم الصف أو الصفوف نحـو الإعداد لعـرض عـام يقـدم للجمهـور مع تأكيد المهارة فـي الأداء والشـكل والتشـكيلات والتعبـيرات الصـوتية والمرئيـة، وعـادة تسـتخدم هــذه الطريقـة كـأداة دعائيـة ولكنهـا لا تصـلح كأسـلوب تعليمـي في المراحـل الدراسية لأسباب عديدة منها تطبيق مجال الـتعلم، تشـجيع اسـتخدام كفـاءات موجـودة بدلاً مـن تنميـة مهـارات جديـدة، إهـمال الطلبـة الأقـل مهـارة والأشـد احتياجـاً للرعايـة والاهتمام (عدنان الجبوري وآخرون - 1989 - ص170).

16. طريقة موريسن (تعليم الوحدات)

وتعرف هذه الطريقة تعلـيم الوحـدات (Units teaching) والوحـدة عبـارة عـن موضوع شامل وواسع يضم مواضيع متعددة يعالج كل موضوع صغير منها عـادة بصـورة منفصلة كما هو مألوف في طرق التدريس كالانتقاء والمناقشة والاستقراء وغيرهـا. . ولكـن موريسن يرى أن الالتجاء إلى هذه الطرق في تدريس المواضيع منفصلة عن بعضـها يـورث الجمود في عملية التعليم، وقد يعتاد المدرس والطلاب عـلى اتبـاع هـذه الطـرق فيقننـون مواد التعليم ويحددونها حسـبما تتطلـب طريقـة التـدريس (محمـد حسـين آل ياسـين - 1987 - ص181).

إن التعليم ليس غاية بحد ذاته بل هو وسيلة لغايـة وهـذه الغايـة هـي الميـل إلى البحث المتواصل الذي يجب أن يكتسبه الفرد فيستمر معـه طيلـة بقائـه في الوجـود وإن نجاح طريقة التدريس لا يتوقف على نـوع الطريقـة فقـط بـل لا بـد لكفـاءة المـدرس في تطبيقها وتأثير شخصيته في طلابه ومثابرته وإخلاصه وحسن تصرفه.

كل هذه العوامل لها الأثر الكبير في نجاح أي طريقة في التدريس، وهـذه الطرائـق ما هي إلا وسيلة لإزالة الالتباس والتشويش الذي قد يحصل في التدريس، إلا أن التـدريس الناجح يعتمد على شخصـية المـدرس وذكائـه وحسـه المهنـي ومهارتـه واجتهـاده ونوعيـة إعداده.

إن طريقـة الوحـدات في التعلـيم تتطلـب مدرسـاً كفـوءاً يتميـز بصـفات تؤهلـه لأن يأخذ بيد طلابه ويوصـلهم إلى النجـاح، وهـي تعتمـد كثـيراً عـلى فعاليـة المـدرس في حسـن اختيـاره لمـادة الـدرس التـي تشـملها الوحـدة المـراد تعليمهـا واختيـار مصـادرها

ووضعها في أيدي الطلبة وإرشادهم إلى طرق البحث للوصول إلى أهدافهم وتحفيزهم على العمل المتواصل للإلمام بمضمون الوحدة من الأهداف والاتجاهات والإلمام التام بمحتواها.

17. طريقة التدريس بواسطة الأهداف

الهـدف هـو مجموع السلوكيات والتغيرات والإنجـازات التـي يـراد تحقيقهـا عنـد تعلم شيء ما، ومعنى ذلك أن الطالــب لا يـراد مــن تعلمـه إلا تحقيـق مجموعــة مــن الأهداف التي ينبغـي أن تظهـر فــي ممارسـات سلوكيــة علــى مسـتوى الفعـل واللفـظ والحركة وتغيرات تحدث (طلال الحربي - 2003).

وبما أن الهدف يعني الغرض الذي نسعى لتحقيقه، لهذا نجده يحتل مكانـة بـارزة في النظام التربوي وفق نموذج التعليم بواسطة الأهداف حيث يعتبر نقطة البداية والنهاية في العملية التعليمية، وهو المقياس الحقيقـي لقـدرات المتعلمـين ومهـاراتهم واتجاهـاتهم ومواقفهم.

إن التدريس بواسطة الأهداف نسق يعتمد على نظرية من نظريات التعلـيم التـي يقصد بها " ذاك النسق من الأطروحات والتأويلات والمفاهيم المنسجمة منطقيـاً "، حيـث تكون تلك العناصر والمكونات التي ينتظم بها النسق التعليمي غير متناقضة فيما بينها.

مراحل التدريس بواسطة الأهداف

1. مرحلة التصميم:

يقوم المدرس بتحديد أهدافـه الخاصـة بدروسـه في هـذه المرحلـة، لأن لكـل درس هدفاً خاصاً يمكن تجزئته إلى مجموعة مـن الأهـداف الجزئيـة الإجرائيـة في ضـوء الهـدف العام من المـادة أو المـنهج مـن خـلال تحديـد شروط ومعـايير الأداء أي اختيـار المحتـوى التربوي الملائم وتحديد المبادئ والوسائل المساعدة.

2. مرحلة التحليل:

وتتضمن الوضعية التي يجري فيها التعلم، أي تحليل الموقف التربوي بـإدراك العلاقات التي تربط بين جميـع متغيراتـه مـن ناحيـة، وتحليـل المحتـوى التعليمـي (المادة الدراسية) من ناحيـة أخـرى وذلـك عـن طريـق تجزئـة المـادة إلى عناصرهـا

ومكوناتها الأساسية بالاستناد إلى معايير خاصة بتنظيم المحتوى التربوي مع مراعاة مبدأ التدرج من العام إلى الخاص، ومن البسيط إلى المعقد، مع مراعاة معايير الطرائق المختارة، ومدى ملاءمتها للهدف من الدرس والفئة المستهدفة، ثم مراعاة الضغوط التي يفرضها الموقف التربوي، واقتراح البدائل الملائمة للتعديل والتغيير.

3. مرحلة التنفيذ:

وتضم هذه المرحلة مجموع الخطوات الرئيسية التي يتبعها المدرس لنقل معارفه وتحقيق أهدافه، أي أنها تمثل إجراءات التدريس الفعلية التي يتبعها المدرس في تقديم دروسه وذلك:

أ. بتوجيه أذهان الطلبة إلى الدرس من خلال إثارة فكرة أو قضية مناسبة لها علاقة بالهدف بما يمكن من وضع جميع الطلبة أمام نفس وضعية الانطلاق بتوحيد اهتمامهم.

ب. طرح جملة من الأسئلة التي تحسس الطلبة بأهمية الدرس الجديد والصعوبات التي تواجههم، فيجدون أنفسهم أمام وضعية جديدة لم يسبق أن اطلعوا عليها، وأنهم قادرين على تجاوزها بعد مرورهم بخبرة الدرس التعليمية التي سينصب الجهد فيها على تذليل الصعوبات مما يزيد من تشويقهم وتحفيزهم لمتابعة الدرس.

ج. يشرع المدرس في شرح محتويات الدرس انطلاقاً من مفاهيمه الأساسية وفق ترتيب منهجي منطقي ينطلق فيه عادة من السهل إلى الصعب ومن المحسوسات إلى المجردات، ويتم الاقتصار في كل مرة على شرح المفهوم أو التعريف أو القانون الجديد، دون الانتقال من الشرح إلى البرهنة على عنصر آخر إلا إذا تأكد أن الطلبة استوعبوا الشرح والبرهنة والتعرف على ذلك يكون عبر جملة من الأسئلة التشخيصية بتغذية راجعة عن عمله يتخذ من خلالها قرار الانتقال إلى إعادة شرح العنصر نفسه بأسلوب آخر، وتتكرر العملية بالنسبة لأجزاء الدرس بنفس الوتيرة حسب طريقته في التدريس.

د. إجراء تقويم للعناصر المقدمة والتحقق من مدى فهمها واستيعابها، ويكون ذلك عن طريق تكليف الطلبة بالإجابة عن الأسئلة المطروحة.

هـ. دعوة الطلبة إلى تطبيق المبادئ والقوانين والتعليمات التي تـم شرحهـا لمعرفـة مدى قدرتهم على التحكم فيها وتمكنهم من فهمها.

و. إجراء تقويم نهائي من قبل المدرس لجميـع عنـاصر الهـدف عـلى شـكل خلاصـة للدرس أو عن طريق تمرينات تطبيقية أو أسئلة تقويمية بما يمكنـه الوقـوف عـلى تحقيـق الهدف أو عدم تحقيقه، ومعرفة ما ينتظر منه بعد ذلك من تأكيد أو تعديل في الأسـاليب أو الطرائق المتبعة.

4. مرحلة التقويم:

وتتعلق بجملة من الإجراءات التي يتبعها المدرس لإصدار حكـم بخصـوص فعاليـة طرائقه وأهدافـه ووسـائله وأسـاليبه، فيتعـرف عـلى مـواطن الضـعف مـن أجـل تعـديل ومراجعة سلوكه في ضوء الحكم المتعلق بالهدف الخاص من الدرس ومدى تحققه، حيـث تمده المعلومات التي يحصل عليها عند التقويم بالأساليب التي ساعدت أو عرقلت تحقيق أهدافه.

18. طريقة حل المشكلات

تتلخص هذه الطريقة في اتخـاذ إحـدى المشـكلات ذات الصـلة بموضـوع الدراسـة محوراً لها ونقطة البداية في تدريس المادة فمـن خـلال التفكـير في هـذه المشـكلة وعمـل الإجراءات اللازمة وجمـع المعلومـات والنتـائج وتحليلهـا وتفسـيرها ثـم وضـع المقترحـات المناسبة لها ويكون المـتعلم قـد اكتسـب المعرفـة العلميـة وتـدرب عـلى أسـلوب التفكـير العلمي مما أدى إلى إحداث التنميـة المطلوبـة لمهاراتـه العلميـة والعقليـة وقـد يـتحمس الـبعض فيطالـب بضرورة أن تبنـى المنـاهج المدرسـية عـلى أسـاس يتناسـب وتنفيـذ حـل المشكلات أي إن تقديم المعلومات في صورة مشكلات تهم المـتعلم والمجتمـع وتحتـاج إلى تفكير جيد لإيجاد الحلول المناسبة لها وهـم يرون أن تنظيم المنهج بغير هـذه الطريقـة لا يساعد المتعلم على التفكير واكتساب المهارات الضرورية في التفكير العلمـي، إذ إن المـنهج القائم على أساس المادة الدراسية يمكن أن يحقق أهداف تدريس المادة ففـي حالـة المـادة العلمية مثلاً يمكن أن تتحقق بعض أهداف منها تنمي التفكير العلمي واكتساب المهـارات الضرورية لهذا التفكير ويمكن أن يتحقق ذلـك باسـتخدام طريقـة التـدريس التـي تعتمـد

على إثارة المشكلات العلمية والتفكير السليم في حلها.

إن طريقة حل المشكلات قريبة من التعلم بالاكتشاف، إذ نضع المسألة في صورة مشكلة ثم يطلب من المتعلم الوصول إلى الحل المناسب، بمعنى وضع المتعلم أمام مشكلة ثم نطلب منه اكتشاف الحل، ولمعرفة المتعلم الطريق للحل عليه التفكير، فإذا عرف الطريق أصبح الحل مضموناً، ويتأتى ذلك بالمران، وعندها فالحالة لا تكون مشكلة، بل تصبح مهارة أو معلومة تضاف لخبرات المتعلم ويستخدمها في حل المواقف المشابهة الجديدة، إذا يمكن اعتبار التعلم حلاً للمشاكل عن طريق التفكير.

ونجاح هذه الطريقة يتوقف على:

1. مدى استعداد المعلم لبذل مزيد من الجهد في عمله، إذ إن هذه الطريقة يتطلب أن يضحي المعلم بجل جهده ووقته عن طيب خاطر.

2. يضع المعلم كل مسألة أو تمرين في صورة مشكلة ثم يطلب من المتعلم الاشتراك في حل هذه المشكلة، وبهذا يكسبه المهارة في حل المشكلات، بينما العمل منفرداً دون إشراك المتعلمين لن يكسبهم طرائق استخدام هذا الأسلوب.

3. استخدام طريقة العصف الذهني لكونه عملية استمطار الأفكار وتوليدها، وهي مهارة ضرورية ولازمة لممارسة بقية مهارات التفكير، وهي أيضاً تساعد على حل المشكلات بشكل إبداعي، بإتاحة الفرصة للطلاب لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وسريع، ثم غربلة الأفكار واختيار الحل المناسب لها.

دور المعلم في طريقة حل المشكلات:

1. تعويد المتعلمين على الشعور بالمشكلة، أي قراءة الموضوع بتأنٍ وبدقة أكثر من مرة وبذلك يستطيع كل متعلم إدراك العلاقات المتداخلة بين جوانب الموضوع.

2. توسيع خبرة المتعلمين الدراسية التي يتطلبها حل المشكلة.

3. إكساب المشكلة حياة داخل حجرة الدراسة وذلك بصياغتها بأكثر من طريقة وتوظيف الرسوم التوضيحية إضافة إلى المصادر والمراجع التي يحتاجها المتعلم لتساعده على الحل.

4. مساعدة المتعلمين على توجيه أسئلة ذات معنى ومغزى، وبخاصة الأسئلة ذات العلاقة بالمشكلة موضوع الدراسة.

5. مساعدة المتعلمين على إهمال محاولات الحل الفاشلة وتجربة غيرها.

6. مساعدة المتعلمين على تقدير حلول معقولة للمشكلة.

7. مساعدة المتعلمين على تثبيت الحلول الصحيحة التي يصلون إليها لاستخدامها في حل المواقف المشابهة.

خطوات حل المشكلة

يرتب (جون ديوي) خطوات حل المشكلة كما ياتي:

1. الشعور بالمشكلة.

2. تحديد المشكلة تحديداً تاماً، ثم جمع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة.

3. وضع الفروض المختلفة، ثم اختيار أنسب الفروض التي تؤدي إلى حل المشكلة.

4. التحقق من صحة الفروض التي سبق اختيارها.

5. الوصول إلى النتائج أو القواعد أو القوانين التي يمكن استخدامها في مواقف مشابهة.

استخدام طريقة حل المشكلة

عند استخدام هذه الطريقة يجب مراعاة ما يأتي:

1. عدم الاهتمام بالكم على حساب الكيف أو النوعية وذلك للمعلومات التي يدرسها التلاميذ.

2. وضع المعايير اللازمة لاستخدام هذه الطريقة بشكل سليم، ثم تدريب التلاميذ عليها.

3. استخدام طرائق تدريس أخرى بجانب هذه الطريقة منعاً لحدوث الملل الذي قد ينتاب التلاميذ.

مميزات طريقة حل المشكلة

تتميز هذه الطريقة بالآتي:

1. تثير اهتمام المتعلم.

2. تكسب المتعلم طريقة التفكير العلمي السليم.

3. تتميز بالمرونة وخطواتها المستخدمة قابلة للتكيف مما تساعد المتعلم على التكيف مع المجتمع.

4. تعويد المتعلم الاعتماد على النفس وعدم طلب المساعدة الخارجية إلا في أضيق الحدود.

5. تعويد المتعلم الواقعية في التفكير والبعد عن الذاتية.

6. تعمل على تثبيت المعلومات التي يكتسبها المتعلم.

7. تجعل المتعلمين نشطين فاعلين إذ إن لكل منهم دوراً محدداً يقوم به.

8. تسهم في إشباع حاجات ورغبات وميول المتعلمين.

9. تساعد المتعلم على استخدام مصادر مختلفة للتعلم.

عيوب طريقة حل المشكلة

إن المآخذ على هذه الطريقة تتلخص في:

1. قد لا يدرك بعض الطلبة أهمية المرور بجميع الخطوات السابقة فيتجاوزون بعضها، وبذلك لا تتحقق النتائج المرجوة.

2. يحدد بعض الصغار منهم مشكلات تافهة عديمة الجدوى لا تستحق الدراسة.

3. غالباً لا تتفق ميول ورغبات الطلبة، مما يؤدي على عدم اتفاقهم على مشكلة بعينها لدراستها فيضطر المعلم إلى اختيار بعضها وتأجيل البعض الآخر، أو يضطر إلى دراسة جميع المشكلات، وبهذا ستكون الدراسة هامشية وسطحية ولن يكتسب التلاميذ أسلوب التفكير العلمي وهو الهدف من استخدام هذه الطريقة.

4. تحتاج إلى وقت طويل.

5. قد تسبب الإحباط عند بعض المتعلمين.

6. تحتاج إلى كثير من الإمكانيات.

19. طريقة الدروس العملية

تقوم هذه الطريقة على النشاط الذي يقوم به المعلم أو التلاميذ أو الزوار المتخصصون لتوضيح فكرة أو حقيقة أو قانون أو قاعدة أو نظرية مع تحديد

تطبيقاتها في الحياة العملية، وخلال ممارسة هذا النشاط يمكن استخدام الوسائل المعينة والتقنيات التربوية بجانب الشرح النظري.

والدروس العملية قد يقوم بها المعلم منفرداً فيبني الإطار النظري لشرحه، وقد يقوم بها التلميذ فيتدرب على أصول التجريب العلمي السليم من جهة، وإلى اكتسابه خبرات حقيقية مباشرة أصلية غير منقولة عن الآخرين من جهة ثانية.

مما يزيد من فاعلية الدروس العملية أن يراعي المعلم ما يلي:

1. التأكد من سلامة وكفاءة الأجهزة المستخدمة في التجريب.
2. تحديد الهدف من التجريب تحديداً دقيقاً.
3. القيام بجميع تجارب العرض بصورة كاملة.
4. تعويد التلميذ على ملاحظة واستنتاج مشاهدات ونتائج التجارب بنفسه دون مساعدة خارجية.
5. التأكد من وضوح الغرض من التجريب في ذهن التلميذ.
6. الوقوف على نشاط وفاعلية التلاميذ أثناء التجريب.
7. استخدام وسائل عرض وأجهزة بسيطة غير معقدة، تناسب مستوى التلاميذ العقلي والتحصيلي والعمري.
8. إذا قام المدرس بإجراء التجربة بنفسه، فعليه التأكد من مشاهدة جميع التلاميذ لما يقوم به.
9. توظيف الأجهزة المستخدمة في التجريب توظيفاً سليماً.
10. العمل على حفظ النظام بأقصى درجة أثناء التجريب.

فوائد طريقة الدروس العملية

تحقق الدروس العملية فوائد عديدة منها:

1. تجعل المعلومات التي يكتسبها التلميذ من خلال التجريب أبقى أثراً.
2. تكسب التلميذ:

- أسلوب التفكير العلمي السليم.
- أسلوب التخطيط المنظم المرن.
- خبرات مباشرة واتجاهات وميول علمية.

❖ مهارات (يدوية، حركية، عقلية، أكاديمية، اجتماعية).

❖ سلوكاً وصفات مرغوب فيها (تعاون، صدق، أمانة، . . .).

3. تقبل ما بين التلاميذ من فروق فردية.

من المآخذ على الدروس العملية:

1. إذا كان المعلم ذو شخصية مهتزة ضعيفة أصبح من الصعب عليه مسك زمام الأمور بيديه فتعم الفوضى وتفقد الدروس وظيفتها.

2. إذا كان الغرض أو الهدف من التجربة غير واضح وغير محدد بشكل دقيق فقدت التجربة مغزاها.

3. إذا كانت التجربة تمثل خطراً كاملاً على حياة التلاميذ فيضطر المعلم إلى إجراء التجربة بمفرده دون مشاركة التلاميذ وبالتالي تفقد التجربة الكثير من الأهداف التربوية.

4. إذا قام المعلم بإجراء التجربة بسرعة ولم يوفها الوقت الكافي ويكون دور التلميذ في هذه الحالة المشاهدة السريعة، وهذا يجعل التلميذ سلبياً وليس إيجابياً.

5. إذا لم يجهز المعلم التجربة التجهيز اللازم فقدت التجربة قيمتها بسبب قلة التجهيزات أو عدمها أحياناً.

6. إذا كانت كثافة الفصول عالية والتجهيزات المعملية غير متوفرة على التلاميذ إجراء التجارب العملية.

20. طريقة Keller

وهي عبارة عن دراسة موجهة تعطي الدروس على أشكال وحدات والوحدات هي إما وحدة خبرة وهي التي تقوم على ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم التي تواجههم في الحياة دون إهمال للمادة الدراسية أو وحدة مادة التي تقوم على أساس المادة الدراسية التي تتناول مجالات المعرفة، ويتم تحقيق ذلك داخل الصف الدراسي.

21. طريقة Park Hurrist

وهي عبارة عن دراسة ذاتية عن طريق مجموعة من الوحدات حيث يعتمد الطالب كلياً على نفسه، حيث يذهب الطالب إلى معامل خاصة ليقوم بالتطبيق علماً

بأن كل معمل يوجد به معلم للمساعدة إذا أراد الطالب التعليم عن طريق سؤال زملاءه ولا يعطي الطالب وحدة حتى يتم الانتهاء من الوحدات السابقة، ومن عيوب هذه الطريقة أنها لا تراعي الفروق الفردية.

22. طريقة التعلم باللعب

يعرف اللعب بأنه نشاط موجه يقوم به المتعلمون لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية، والتعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للمتعلمين وتوسيع آفاقهم المعرفية.

أهمية اللعب في التعلم:

1. أن اللعب أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك.

2. يمثل اللعب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد في إدراك معاني الأشياء.

3. يعتبر أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الطلبة وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم.

4. يعتبر اللعب طريقة علاجية يلجأ إليها المربون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات والاضطرابات التي يعاني منها بعض المتعلمين.

5. يشكل اللعب أداة تعبير وتواصل بين المتعلمين.

6. تعمل الألعاب على تنشيط القدرات العقلية وتحسين الموهبة الإبداعية لدى المتعلمين.

فوائد أسلوب التعلم باللعب

يجني الطالب عدة فوائد منها:

1. يؤكد ذاته من خلال التفوق على الآخرين فردياً وفي نطاق الجماعة.

2. يتعلم التعاون واحترام حقوق الآخرين.

3. يتعلم احترام القوانين والقواعد ويلتزم بها.

4. يعزز انتمائه للجماعة.

5. يساعد في نمو الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل.

6. يكتسب الثقة بالنفس والاعتماد عليها ويسهل اكتشاف قدراته واختبارها.

أنواع الألعاب:

1. الدمى: مثل أدوات الصيد، السيارات، القطارات، العرايس، أشكال الحيوانات، الآلات، أدوات الزينة. . . الخ.

2. الألعاب الحركية: مثل ألعاب الرمي والقذف، التركيب، السباق، القفز، المصارعة، التوازن والأرجحة، الجري، ألعاب الكرة.

3. ألعاب الذكاء: مثل الفوازير، حل المشكلات، الكلمات المتقاطعة. . . الخ.

4. الألعاب التمثيلية: مثل التمثيل المسرحي، لعب الأدوار.

5. العاب الحظ: الدومينو، الثعابين والسلالم، العاب التخمين.

6. القصص والألعاب الثقافية: المسابقات الشعرية، بطاقات التعبير.

دور المعلم في طريقة التعلم باللعب:

1. إجراء دراسة للألعاب والدمى المتوفرة في بيئة المتعلم.

2. التخطيط السليم لاستغلال هذه الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب وقدرات واحتياجات المتعلم.

3. توضيح قواعد اللعبة للمتعلمين.

4. ترتيب المجموعات وتحديد الأدوار لكل متعلم.

5. تقديم المساعدة والتدخل في الوقت المناسب.

6. تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف التي رسمها.

شروط اللعبة:

1. اختيار ألعاب لها أهداف تربوية محددة وفي نفس الوقت مثيرة وممتعة.

2. أن تكون قواعد اللعبة سهلة وواضحة وغير معقدة.

3. أن تكون اللعبة مناسبة لخبرات وقدرات وميول المتعلمين.

4. أن يكون دور المتعلم واضحاً ومحدداً في اللعبة.

5. أن تكون اللعبة من بيئة المتعلم.

6. أن يشعر المتعلم بالحرية والاستقلالية في اللعب.

23. طريقة التعلم بالمختبر اللغوي:

يستخدم المختبر اللغوي في التدريب على الاستماع والمحادثة وفي تثبيت المعلومات، وفي استعادة للدروس التي قد تفوت التلميذ ويحتوي المختبر اللغوي على وسائل سمعية وبصرية، ومواد مطبوعة، وسبورات عادية وضوئية، وقد يوجد في المختبر بعض الحواسيب لتوظيفها في عملية التقويم التكويني للتلميذ خطوة أثناء التعلم، والتقويم الختامي في نهاية البرنامج.

وتصمم برامج التعلم بالمختبر اللغوي كالآتي:

1. التعلم عن طريق الاستماع فقط.

2. التعلم عن طريق الاستماع ثم تكرار الاستجابة لتثبيت المعلومة.

3. التعلم عن طريق الاستماع والترداد والموازنة للتأكد من صحة وسلامة المعلومات.

4. يكون دور المعلم هنا هو مراقبة استجابة التلاميذ لتثبيت الإجابات الصحيحة أو تصحيح الإجابات الخطأ.

24. طريقة التعلم بالحاسوب (الكمبيوتر):

وهي من الطرق الحديثة في التدريس حيث يقوم المعلم باصطحاب طلابه إلى مختبر الحاسبات ليروا عن قرب كيف يمكنهم الاستفادة عملياً من تشغيل الحاسوب وتعلم استخدامه، ويمكن استخدام الحاسوب كآلة تعليمية متكاملة، تستطيع التحكم في كل خطوات تعلم المتعلم، نظراً لمميزات الكومبيوتر التي تتمثل في تقليد وظائف العقل الإنساني بدقة وسرعة، فتكون له مردودات تربوية إيجابية، أهمها:

- ❖ التقويم الفوري لاستجابات المتعلم.
- ❖ تسجيل الاستجابات التراكمية التي تبين مدى تقدم المتعلم.
- ❖ الدمج بين عمليتي التعلم والتقويم في عملية واحدة بطريقة فعالة.
- ❖ يعمل كل متعلم وفقاً لسرعته الخاصة.

- يتيح الفرص المناسبة أمام المتعلم ليحقق المزيد من النجاح والتقدم.
- إكساب المتعلم معلومات ومهارات إبداعية.
- تقويم مستوى أداء وتحصيل المتعلم.
- المساعدة في الأعمال الإدارية.

25. طريقة التعلم بالوسائل السمعية والبصرية:

من البديهي أنه كلما ازدادت الحواس التي يستخدمها الإنسان في تعلم معلومة، كلما ازدادت سيطرته عليها وتمكنه منها.

لذا فقد انتشرت الآن النظم التعليمية التي تجمع أكثر من حاسة منفردة في نسق واحد متكامل، مثل: السينما والتلفاز والفديو وجهاز الشرائح الناطقة. . . .

26. التعلم بالحقائب التعليمية:

وهي عبارة عن مجموعة نشاطات مكتوبة متضمنة بعض التطبيقات لهذه الأنشطة وتقوم هذه الطريقة على أساس تنظيم برامج الدراسة في صورة مجموعة من النشاطات المكتوبة تتضمن الموضوعات والتطبيقات التي تعتبر النشاط مركزها، وتحتوي الحقيبة التعليمية على مجموعة من الوسائل التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المحددة والمرجوة من التعلم، وقد تكون الوسائل التي تحتويها الحقيبة في صورة مواد مطبوعة كالكتب العادية والمبرمجة، أو في صورة شرائح وشفافيات وأشرطة سمعية بصرية، أو في صورة خرائط وسطوح ومجسمات وغيرها من الأدوات التعليمية.

وللتلميذ أن يختار - للتعلم - وسيلة واحدة أو أكثر من وسيلة وفقاً لاختياره الحر.

27. التعلم من مراكز مصادر التعلم:

بسبب تطبيق تكنولوجيا التعليم في العملية التربوية، أصبح من الضروري تحويل المكتبات إلى مراكز لمصادر التعلم، ليتمكن من الاتصال بالمعلومات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ومراكز التعلم تحتوي على أدوات التعلم السمعية والبصرية التي سبق الإشارة إليها، لذا يتم التعلم من خلال القراءة أو الاستماع أو

المشاهدة وفقاً لقدرات المتعلم الذهنية.

28. التعلم المفتوح:

نظراً لتراكم المعلومات ولكثافة شتى ألوان المعرفة، وتطور التقنيات المعرفية، فالتعليم المفتوح أسلوب لحل هذا الإشكال، وفي التعليم المفتوح يتم نقل المعلومات إلى المتعلم، مهما كانت حواجز الزمان والمكان، لذا لا يتقيد هذا التعليم بالعمر الزمني للمتعلم، وتستخدم فيه الوسائل المتعددة مثل: المواد المطبوعة وأشرطة الكاسيت وغيرها.

29. العصف الذهني Brain stroming

يعد العصف الذهني أو ما يعرف بالقصف الذهني أو التفتق الذهني أحد أساليب تحفيز التفكير والإبداع الكثيرة، إلا أن مصطلح العصف الذهني هو الأكثر استخداماً وشيوعاً حيث إنه أقربها للمعنى، فالعقل يعصف بالمشكلة ويفحصها ويمحصها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها.

ويقصد بالعصف الذهني توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

أما عن أصل كلمة عصف ذهني (حفر أو إثارة أو إمطار للعقل) فإنها تقوم على تصور " حل المشكلة " على أنها موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري (المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة، أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة.

أهداف التدريس بطريقة العصف الذهني

1. تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية من خلال:

أ. تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من

خلال البحث عن إجابة صحيحة أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.

ب. أن يعتاد الطلاب على احترام وتقدير آراء الآخرين.

ج. أن يعتاد الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها.

2. لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب للأسباب التالية:

أ. للعصف الذهني جاذبية بديهية (حدسية): حيث إن الحكم المؤجل للعصف الذهني ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.

ب. العصف الذهني عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم.

ج. العصف الذهني عملية مسلية: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة جماعية أو حل المشكلة جماعياً والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

د. العصف الذهني عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد بفرض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

هـ. العصف الذهني عملية تدريبية: فهي طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.

مبادئ العصف الذهني

1. إرجاء التقييم (تأجيل الحكم على قيمة الأفكار):

لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.

2. إطلاق حرية التفكير:

أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من

الاسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة قد تثير أفكار أفضل عند الأشخاص الآخرين.

3. الكم قبل الكيف:

إن قاعدة الكم يولد الكيف ترى أن الأفكار مرتبة في شكل هرمي وإن أكثر الأفكار احتمالاً للظهور أو الصدور هي الأفكار العادية والشائعة والمألوفة، أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة.

4. البناء على أفكار الآخرين:

أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها.

مراحل العصف الذهني

يمكن استخدام هذا الأسلوب في المرحلة الثانية من مراحل عملية الإبداع والتي تتكون من ثلاث مراحل أساسية هي:

1. المرحلة الأولى: (تحديد المشكلة)

ويتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها وتبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المشاركين الذين يفضل أن تتراوح أعدادهم ما بين (10 - 12) فرداً، ثلاثة منهم على علاقة بالمشكلة موضوع العصف الذهني والآخرون بعيدو الصلة عنها، ويفضل أن يختار المشاركون رئيساً للجلسة يدير الحوار ويكون قادراً على خلق الجو المناسب للحوار وإثارة الأفكار وتقديم المعلومات ويتسم بالفكاهة، كما يفضل أن يقوم أحد المشاركين بتسجيل كل ما يعرض في الجلسة دون ذكر أسماء (مقرر الجلسة).

2. المرحلة الثانية: (إيجاد الأفكار أو توليدها):

ويتم فيها وضع تصور من خلال إدلاء الحاضرين بأكبر عدد ممكن من الأفكار وتجميعها وإعادة بنائها (يتم العمل أولاً بشكل فردي ثم يقوم أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي مستفيدين من الأفكار الفردية وصولاً إلى أفكار جماعية مشتركة)، وتبدأ هذه المرحلة بتذكير رئيس الجلسة للمشاركين بقواعد العصف الذهني وضرورة الالتزام بها وأهمية تجنب النقد وتقبل اية فكرة ومتابعتها.

3. المرحلة الثالثة: (إيجاد الحلول): ويتم فيها تقديم الحلول واختيار أفضلها.

آليات جلسة العصف الذهني

هناك أكثر من آلية يمكن بها تنفيذ جلسة العصف الذهني منها:

1. تناول الموضوع كاملاً من جميع المشاركين في وقت واحد بحيث لا يزيد عددهم على العشرين.

2. إذا زاد عدد المشاركين على العشرين فيمكن تقسيمهم إلى مجموعات، ومطالبة كل مجموعة بتناول الموضوع بكامله، ثم تجمع الأفكار من المجموعات وتحذف الأفكار المكررة.

3. تقسيم الموضوع إلى أجزاء وتقسيم المشاركين إلى مجموعات وتكلف كل مجموعة بتناول جزء من الموضوع ثم تجمع أفكار المجموعات لتشكل أجزاء الموضوع بكامله.

خطوات جلسة العصف الذهني:

تمر جلسة العصف الذهني بعدد من المراحل يجب توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها وتتضمن هذه المراحل ما يلي:

1. تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع):

قد يكون بعض المشاركين على علم تام بتفاصيل الموضوع في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنها وفي هذه الحالة المطلوب من قائد الجلسة هو مجرد إعطاء المشاركين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من لوحة تفكيرهم ويحصره في مجالات

ضيقة محددة.

2. إعادة صياغة الموضوع:

يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد فقد تكون للموضوع جوانب أخرى، وليس المطلوب اقتراح حلول في هذه المرحلة وإنما إعادة صياغة الموضوع وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

3. تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني:

يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المشغل.

4. العصف الذهني:

يقوم قائد المشغل بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الثانية ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى التأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها.

5. تحديد أغرب فكرة:

عندما يوشك معين الأفكار أن ينضب لدى المشاركين يمكن لقائد المشغل أن يدعو المشاركين إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة وأكثرها بعداً عن الأفكار الواردة وعن الموضوع ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة وعند انتهاء الجلسة يشكر قائد المشغل المشاركين على مساهمتهم المفيدة.

6. جلسة التقييم:

الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها وفي

بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها ونخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية وعملية التقييم تحتاج نوعاً من التفكير الانكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة، وتقع على المعلم لكونه رئيس الجلسة مسؤولية عدم استبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم في أثناء جلسات العصف الذهني.

المواقف التعليمية باستخدام العصف الذهني

1. المشكلة (موضوع الجلسة): يتم طرح المشكلة من قبل رئيس الجلسة.

2. تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة): يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين حول موضوع الجلسة لإعطاء مقدمة نظرية مناسبة لمدة خمس دقائق.

3. إعادة صياغة المشكلة: يعيد رئيس الجلسة صياغة المشكلة في خمس دقائق ويطرحها من خلال الأسئلة المتعلقة بالمشكلة.

4. تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني: يقوم رئيس الجلسة بشرح طريقة العمل وتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني لمدة خمس دقائق وعليهم:

أ. عرض أفكارهم بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها.

ب. عدم انتقاد أفكار الآخرين أو تعترض عليها.

ج. عدم الإسهاب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت.

د. يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها.

هـ. الاستماع لتعليمات رئيس الجلسة وتنفيذها.

و. إعطاء فرصة لمقرر الجلسة لتدوين الأفكار.

5. تعيين مقرر للجلسة ليدون الأفكار.

6. الطلب من المشاركين البدء بأفكارهم وإجابة الأسئلة لمدة (40 دقيقة).

7. يقوم مقرر الجلسة بكتابة الأفكار متسلسلة على السبورة أمام المشاركين.

8. يقوم رئيس الجلسة بتحفيز المشاركين إذا ما لاحظ أن معين الأفكار قد نضب لديهم كأن يطلب منهم تحديد أغرب فكرة وتطويرها لتصبح فكرة عملية أو مطالبتهم بإمعان النظر في الأفكار المطروحة والاستنتاج منها أو الربط بينها وصولاً

إلى فكرة جديدة.

9. التقييم: يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين في الأفكار المطروحة لمدة (40 دقيقة) من أجل تقييمها وتصنيفها إلى:

أ. أفكار أصلية ومفيدة وقابلة للتطبيق.

ب. أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث.

ج. أفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.

10. ويلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق ويعرضها على المشاركين لمدة (10 دقائق).

ولكن يجب أن نلفت النظر إلى نوعين من المشكلات: مشكلات مغلقة لها حل واحد فقط صحيح أو طريقة واحدة للحل وتحتاج إلى نوع من التفكير المنطقي، ومشكلات مفتوحة ليس لها حل واحد صحيح بالضرورة أو طريقة واحدة للحل وإنما تحتمل حلولاً عديدة وتحتاج إلى نوع من التفكير الإبداعي ويصلح معها أسلوب العصف الذهني.

معوقات العصف الذهني:

العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته، وكل منا يمتلك قدراً لا بأس به من القدرة على التفكير الإبداعي أكثر مما نعتقد عن أنفسنا ولكن يحول دون تفجر هذه القدرة ووضعها موضع الاستخدام والتطبيق عدد من المعوقات التي تقيد الطاقات الإبداعية ومنها:

1. المعوقات الإدراكية:

وتتمثل المعوقات الإدراكية بتبني المتعلم طريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمور فهو لا يدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء.

2. العوائق النفسية:

وتتمثل في الخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدراته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها، وللتغلب على هذا العائق يجب أن يدعم الإنسان ثقته بنفسه وقدراته على الإبداع وبأنه لا يقل كثيراً في قدراته ومواهبه عن العديد من العلماء الذين أبدعوا واخترعوا واكتشفوا.

3. التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين:

يرجع ذلك إلى الخوف أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم.

4. القيود المفروضة ذاتياً:

يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة، ذلك أنه يعني أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات.

5. التقيد بأنماط محددة للتفكير:

كثيراً ما يذهب البعض إلى اختيار نمط معين للنظر إلى الأشياء ثم يرتبط بهذا النمط طويلاً ولا يتخلى عنه، وكذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلاً للمشكلات يجب البحث عنه.

6. التسليم الأعمى للافتراضات:

وهي عملية يقوم بها العديد منا بغرض تسهيل حل المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها.

7. التسرع في تقييم الأفكار:

وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير الإبداعي ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة فيمهدها ما نسمعه كثيراً عند طرح فكرة جديدة مثل: لقد جربنا هذه الفكرة من قبل، من يضمن نجاح هذه الفكرة، هذه الفكرة سابقة جداً لوقتها، وهذه الفكرة لن يوافق عليها المسؤولون.

8. الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة:

وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي هذا ويعتبر العصف

الذهني أحد أهم الأساليب الناجحة في التفكير الإبداعي.

9. التسرع في تقويم الأفكار:

وما يصاب به صاحب الفكرة من إحباط عندما يسمع مثل هذه العبارات: لقد جربنا هذه الفكرة من قبل، وهي قديمة جداً.

العناصر التي تفعل من نجاح عملية العصف الذهني

1. وضوح المشكلة مدار البحث وما يتعلق بها من معلومات ومعارف لدى المشاركين وقائد النشاط قبل جلسة العصف.

2. وضوح مبادئ وقواعد العمل والتقيد بها من قبل الجميع، بحيث يأخذ كل مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من أحد. . (وقد يكون من الضروري توعية المشاركين في جلسة تمهيدية وتدريبهم على اتباع قواعد المشاركة والالتزام بها طوال الجلسة).

3. خبرة قائد النشاط وجديته وقناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية فيحفز الإبداع، بالإضافة إلى دوره في الإبقاء على حماس المشاركين في أجواء من الاطمئنان والاسترخاء والانطلاق.

مما سبق يمكن القول إن العصف الذهني هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم أو النقد.

ومن خلال القيام بعملية العصف الذهني حسب القواعد والمراحل السابقة أثبت العصف الذهني نجاحه في كثير من المواقف التي تحتاج إلى حلول إبداعية لأنه يتسم بإطلاق أفكار الأفراد دون تقييم، وذلك لأن انتقاد الأفكار أو الإسراف في تقييمها خاصة عند بداية ظهورها قد يؤديان إلى خوف الشخص أو إلى اهتمامه بالكيف أكثر من الكم فيبطئ تفكيره وتنخفض نسبته.

30. التعلم الذاتي

مفهوم التعلم الذاتي:

هو مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعلم بحيث يندمج المتعلم

بمهمات تعليمية تتناسب وحاجاته وقدراته الخاصة ومستوياته المعرفية والعقلية ويهدف إلى تطوير التعلم وتكيفه، وعرض المعلومات بإتمام مختلفة تتيح للمتعلم حرية اختيار النشاط الذي يناسبه من حيث خلفية المعرفة السابقة، وسرعة تعلمه، وبهدف تحقيق الأهداف المرغوب فيها إلى درجة الإتقان وتحت إشراف محدد من المعلم (يسرى السيد - 2008).

وعرف التعلم الذاتي على أنه " العملية الإجرائية المقصودة التي يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه القدر المقنن من المعارف والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات والممارسات التي تحددها البرامج المطروحة من خلال التقنيات التعليمية المتمثلة في الكتب المبرمجة والوسائل وآلات التعلم والتقنيات المختلفة كالإذاعة والتلفزيون والمسجلات الصوتية وغيرها من التقنيات الحديثة المصممة على أساليب استكشاف القوانين العلمية التي تحكم ظاهرة تغيير السلوك وتفسيره (لمياء الديوان - 2008).

أهداف التعلم الذاتي:

هناك مجموعة من الأهداف التي يسعى التعلم الذاتي الوصول إليها:

1. تطويع التعلم وتكييفه للطالب حسب قدراته واستعداداته.

2. عرض المعلومات بشكليات مختلفة تتيح للطالب حرية اختيار النشاط الذي يناسبه من حيث خلفيته للمعرفة السابقة بالموضوع وسرعة تعلمه وأسلوبه في التعلم.

3. تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرغوب فيها إلى درجة الإتقان تحت إشراف محدود من المعلم (عبد الحي السجي - 2008).

المفاهيم الأساسية للتعلم الذاتي:

1. يعتمد بالدرجة الأولى على جهد الطالب.

2. يحمل المتعلم مسؤولية تعليمه ومسؤولية القرارات التي يتخذها.

3. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

4. يقوم المتعلم باختيار ما يتعلمه ويسير فيه خطوة بحيث ينتقل إلى كل خطوة بعد إتقان الخطوة السابقة.

5. يوفر التغذية المرنة الفورية Feed - back حيث يعرف المتعلم مدى صحة إجابته أو خطأها في كل خطوة على حدة.

6. لا يحتم على الطالب العمل في عزلة ولكن يمكن وجود تعاون بينه وبين مجموعة من الزملاء أو الأقران.

مبادئ التعلم الذاتي

يستند التعلم الذاتي إلى الأسس والمبادئ التالية:

1. إن الطلاب يختلفون في قدراتهم وميولهم، وفي سرعة تعلمهم وفي الطريقة التي يتعلمون بها وفي النتائج التي يرغبون في التوصل إليها ولذلك لا يمكن فرض نمط تعليمي واحد على جميع هؤلاء الطلاب.

2. أن كل طالب يبدأ عملية التعلم عند نقطة معينة تشير إلى مستواه فالمعلم يحدد مستوى كل طالب عن طريق الاختبارات ويوجهه ليبدأ من النقطة التي يستطيع منها أن يكمل تعلمه.

3. أن عملية التعلم ليست نشاطاً يقوم به المعلم، وإنما هي تفاعل بين المتعلم وبين الموقف التعليمي مما يستدعي أن يقوم المتعلم نفسه بالنشاط اللازم لإكساب المعارف والمهارات.

مزايا التعلم الذاتي

يوفر التعلم الذاتي المزايا والفوائد التالية:

1. تفريد عملية التعليم عن طريق قيام الطالب باختيار الأهداف والنشاطات والمواد والطرق التعليمية المناسبة له.

2. يسير كل تلميذ بسرعته الخاصة دون أن تفرض عليه قواعد وأوقات محددة للدراسة.

3. يشارك المتعلم في القيام بالنشاط اللازم لحدوث عملية التعلم، فالتعلم عملية ذاتية لا عملية خارجية.

4. يستطيع المتعلم الرجوع إلى مصادر متعددة للمعرفة بدلاً من الاقتصار على مرجع واحد هو المعلم أو الكتاب.

5. يستطيع المتعلم الاتصال بعدد كبير من زملائه في أثناء عملية التعلم حيث

يمكنه أن يعمل معهم في مجموعات صغيرة أو في مجموعات كبيرة، كما يمكنه أن يعمل منفرداً بعض الوقت أو بمجموعة صغيرة في وقت آخر مما يؤدي إلى إغناء خبراته.

6. يستطيع المتعلم أن يسوغ نطاق أهدافه ويضع أهدافاً جديدة في ضوء تفاعله مع المواقف التعليمية المختلفة.

7. تساعد عملية التعليم الذاتي على الكشف عن ميول التلاميذ واهتماماتهم.

8. يوفر التعليم الذاتي للمعلم دوراً إيجابياً فاعلاً في توجيه التلاميذ وإعداد الميول والأدوات التعليمية اللازمة لتعلمهم.

9. يستطيع الطالب أن يقوم مدى تعلمه وأن ينقد نفسه من خلال دراسته لنشاطاته وإنجازاته في فترة معينة.

دور المعلم في التعليم الذاتي

يمكن عرض دور المعلم في التعليم الذاتي على النحو التالي:

1. إجراء الاختبارات التشخيصية للتعرف إلى مستويات الطلاب وتحديد نقطة البدء التي يستطيع كل طالب أن ينطلق منها.

2. توجيه الطلاب لاختيار أهداف تتناسب مع نقطة البدء التي حددها الاختيار.

3. إعداد المواد التعليمية اللازمة مثل المجمعات التعليمية ورزم التعليم الذاتي ليتمكن الطلاب من ممارسة عملية التعلم.

4. توفير الوسائل التعليمية اللازمة للطلاب من أجل القيام بالنشاطات التعليمية المطلوبة.

5. تحديد مستويات الأداء المتوقع من كل طالب.

6. وضع الخطط العلاجية التي تمكن الطالب من سد الثغرات واستكمال الخبرات اللازمة له.

إيجابيات التعلم الذاتي

1. يسهم في تحقيق مبدأ الفردية في اختيار التعليم تبعاً لقدرات الفرد واستعداداته .

2. يراعي قدرة الفرد على الإنجاز فالمتعلمون يتفاوتون في سرعة الإنجاز وعن طريقه يمكن تمييز المتعلمين فيتيح التعلم الذاتي الفرصة لكل متعلم ليحقق النشاط المطلوب في الزمن الذي يناسبه ووفق حاجاته واهتماماته وقدراته.

3. يحسن الناتج التعليمي فالهدف الرئيس هو الإتقان بغض النظر عن السرعة والزمن والفرد والفردية بين المتعلمين.

4. يمنح درجة من الثقة بالنفس فكل متعلم يعمل كغيره سواء أكان مبدعاً أم عادياً.

سلبيات التعلم الذاتي

1. وجود مطاليب كثيرة للتعلم الذاتي، إذ إن كل متعلم يحتاج إلى وسائل تعليمية وبيئة تعليمية مناسبة وخاصة به، وهذه تتطلب توفير أموال كثيرة مثل وجود تعليمي عالي الكفاءة ومدرب على تقديم تعليم ذاتي فعال.

2. تلعب الإمكانات المتاحة دوراً مهماً في تحديد نمط التعليم الذي يحسن بالمعلم أن يأخذ به ففي ظل غرفة صفية ضعيفة أو وجود أعداد كبيرة من الطلاب في نفس الوقت أو مع ضخامة المادة التعليمية المراد تقديمها في فترة زمنية محددة فإنه قد يتعذر على المعلم الأخذ بنمط التعليم الفردي.

3. تلعب الأهداف التعليمية دوراً مهماً في اختيار نمط التعليم الذي يحسن بالمعلم الأخذ به ففي ظل الأهداف التنافسية والكشف عن المبدعين أو تقويم قدرة المتعلمين على سرعة الإنجاز فإنه قد يتعذر على المعلم الأخذ بنمط التعلم الفردي أيضاً.

العوامل المؤثرة على التعلم الذاتي

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على التعلم الذاتي وهي:

1. عوامل أكاديمية:

مثل عدد المتعلمين وخلفيتهم الدراسية والمعدل العام لتحصيلهم الدراسي، مستويات الذكاء، مستويات القراءة، قدرة المتعلم على التعلم الذاتي بمفرده وغيرها.

2. عوامل اجتماعية:

تتضمن العمر، النضج، مدى الانتباه، المواهب والقدرات الخاصة، المعوقات

الجسمية أو العاطفية، العلاقة بين المتعلمين، وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية.

3. ظروف التعلم:

يقصد بها العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة الفرد على التركيز والانتباه وتذكر المعلومات وتشمل ما يلي:

❖ البيئة الفيزيقية للتعلم: تشمل على الصوت، والضوء، درجة الحرارة، اختيار وتنظيم الأثاث في مكان التعلم، بالإضافة إلى الخصائص الفيزيقية لمكان التعلم.

❖ البيئة العاطفية (الوجدانية) للتعلم: تشمل على دافعية المتعلم المثابرة في العمل وتحمل المسؤولية.

❖ البيئة الاجتماعية: تشمل على تفضيلات المتعلم للعمل سواء بمفرده أو مع مجموعة من الأفراد واستجابة المتعلم نحو العلم أو الشخصية ذات السلطة والقرار.

❖ العوامل الفسيولوجية: تشمل على نواحي القوة أو الضعف في الحواس، سوء التغذية والإجهاد ومدى سلامة أجهزة الجسم.

ولا بد من الإشارة إلى أن هناك فرق بين مفهوم التعلم الذاتي ومفهوم تفريد التعليم حيث نجد أن تفريد التعليم تحليل مستوى قدراته وخبراته المعرفية السابقة أي مراعاة خصائص الفرد في كل جوانبه وبالتالي تصميم البرامج التعليمية التي تتناسب مع قدرات ومستوى هذا الفرد وهذه البرامج لا تعتمد بالضرورة على التعلم الذاتي فمن الممكن إعداد برنامج تعليمي معهم لفرد واحد الغاية منه معالجة نواحي الضعف، وهنا قد يساعده المدرس أو أحد الرفاق وطالما كان هذا البرنامج يراعي الخصائص الفردية للمتعلم فهو برنامج مفرد.

أي أن تفرد التعليم يقصد به " تقديم تعليم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وهو برنامج تعليمي يمد كل متعلم بمقدرات دراسية تتناسب مع حاجاته وإدراكاته واهتماماته أو يكون كل متعلم حراً في اختيار المادة التي تناسبه ويتفاعل مع البيئة التعليمية وفقاً لقدراته وبطريقته الخاصة ".

طرق ووسائل التعلم الذاتي:

هناك مجموعة من الطرائق التي تستخدم في التعلم الذاتي نذكر منها:

- ❖ التعلم باستخدام الحاسوب.
- ❖ الرزم التعليمية.
- ❖ الفيديو الفعال.
- ❖ برامج المحاكاة.
- ❖ التمرين والممارسة.
- ❖ المجمعات التعليمية.

ملاحظة طباعة من مهارات التعلم الذاتي لغاية الإتقاني.

31. التعلم الإتقاني Mastery of Learning

ارتبط التعلم الإتقاني باسم عالم التربية (بنيامين بلوم) الذي اشتق فكرته من أنموذج كارول 1963 في التعليم، الذي يرى أن التحصيل الدراسي يتأثر بكل من الوقت المخصص لتدريس مادة ما، والوقت الذي يحتاجه المتعلم لتعلم تلك المادة، وعليه فإن أعطاه الطلبة المتأخرين دراسياً الوقت الذي يحتاجونه ليتعلموا يساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية إن لم يكن لدى جميع المتعثرين فعلى الأقل لدى البعض منهم (الريماوي - 1994 - 252).

وقد قام (بلوم) بدراسات عديدة وبحوث استمرت لسنين عديدة توصل فيها إلى أن أهداف التعلم وخصائص النسق الخاص بالتعلم الإتقاني تقوم على الفرضيات الآتية:

1. هناك فروق بين المتعلمين في مقدار الوقت والتدريب اللازمين لإتقان مادة تعليمية معينة.

2. للتعامل مع هذه الفروق لا بد من ترتيب الشروط التي يستطيع فيها كل متعلم أن يتعلم الوحدات التعليمية التالية خلال الوقت الذي يناسبه وكمية التدريب التي يحتاجها.

3. أن توافرت المهام التعليمية المناسبة، ووجدت الشروط التي تشجع على التعلم الذاتي فإن المتعلمين قادرون على التعلم بأقل قدر ممكن من توجيهات

المعلم.

4. المتعلم الذي يتعلم الوحدات التعليمية لمادة ما، والتي رتبت بشكل متتال من السهل إلى الصعب، ينبغي ألا يسمح له بالانتقال إلى الوحدة التعليمية التالية قبل أن يكون قد أتقن الوحدة السابقة إلى درجة جيدة.

5. من المفيد للمتعلم والمعلم وجود اختبارات تقييمية تقدم للمتعلم لتعطي لكليهما فكرة عما وصل إليه المتعلم في مستوى التعلم.

وفي عام 1974 قام (ثورنبرغ)بوضع برنامج تدريس لأجل الإتقان يتكون من مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: مرحلة تطوير البرامج وتتكون من أربع خطوات:

1. وضع إطار المادة.
2. الوحدات التعليمية.
3. الأهداف.
4. تقويم الوحدة.

المرحلة الثانية: تدريس أو تعليم البرامج ويتكون من خمس خطوات:

1. التقييم القبلي.
2. التدريس (التعليم).
3. تقييم نتائج التقييم.
4. تحليل نتائج التقييم.
5. إعادة التدريس لأجزاء الوحدة التي كشف التقييم عن أن بعض المتعلمين لم يتقنوها.

مفهوم التعلم الإتقاني:

إن مفهوم التعلم الإتقاني يعتمد على مراعاة الفروق الفردية في مستوى وسرعة تعلم المتعلمين كل حسب قدراته الخاصة، وذلك من خلال التسلسل في التعلم من السهل إلى الصعب، وعدم الانتقال إلى مادة جديدة ما لم يتقن المادة الأولى من قبل المتعلمين كافة بإعطائهم الوقت الكافي أو زيادة في التكرارات حتى يتم إتقانها.

إن التعلم الإتقاني يقدم طريقة محكمة وممتعة لزيادة احتمالية بلـوغ أكـبر عـدد من الطلبة إلى مستوى مرضي من الأداء في المواضيع الدراسية المختلفة.

ويمكن لغالبية الطلبة الوصول إلى اقصى مستوى من قدراتهم على الـتعلم إذا كـان النمط التدريسي المستخدم منظماً، وإذا ما قـدم العـون للطلبـة في الوقـت والمكـان الـذي يواجهون فيه صعوبات مختلفة، وكذلك إذا ما توفر لهم الوقت لإتقان مـا تعلمـوه، علـماً بأن هناك معايير واضحة لمكونات الإتقان (الربيعي محمود - 2006 - ص189).

وبما أن التعلم الإتقاني يعني الوصول إلى درجة الإتقان قبل الانتقال إلى مادة أخرى أكثر تعقيداً وصعوبة، لهذا وجب تسلسل وترابط في الوحدات التعليمية بحيث تكون كـل وحده قابلة للمعالجة والتحليل.

ولهذا نجد (Bloom - 1999) قد أكد على أن أي نموذج مصـمم للـتعلم مـن أجـل الإتقان يكون الهدف منه هو أن يعمل كل طالب على إنجاز أهداف الـتعلم الإتقـاني مـن خلال اختيار اسـتراتيجيات تعليميـة مناسـبة وبالتـالي الارتفـاع بمسـتوى تحصـيل الطالـب وجعله يتقدم نحو إتقـان الأهـداف المرجـوة وتقـديم الوسـائل التـي تمكنـه للقيـام بحـل واجباته وممارسة نشاطاته الفردية، باستخدام التعلم في مجموعات تعليمية صغيرة وكبيرة أو تعلمـه فرديـاً وعرفتـه (فريـدة كامـا) بانـه: تقنيـة تعليميـة لتـدريس مـادة تعليميـة متسلسلة على نحو هرمي وتعلمها إذ تكـون المـادة المـراد تعلمهـا مجـزاة إلى وحـدات أو أقسام مميزة واضحة تعطى في حصـة صـفية واحـدة أو في عـدة حصـص خـلال الأسـبوع الواحد ويعطى الطلبة اختباراً في نهاية كل جزء فـإذا لم يصـلوا إلى درجـة الإتقـان في هـذا الاختبار (80% إلى 90%) فإنهم يزودون بوقت وتدريس إضـافيين حتـى يصـبحوا قـادرين على تحصيل درجة الإتقان في الاختبار المعاد (فريدة أبو زينة - 2002 - ص12).

اما (بلاك مور Black more) فيرى بأن الـتعلم الإتقـاني " هـو طريقـة اسـتراتيجية تمتد إلى فلسفة تقول بأن كل شخص يمكن أن يـتعلم مـا يريـد تعلمـه إذا أعطـي الوقـت والمساعدة الكافيين " (Black - 1992 - p. 235).

يعد التعلم الإتقاني بأنه طريقـة تعليميـة تأخـذ بالحسـبان الفـروق الفرديـة عنـد

تعليم المهارات ومحاولة إيصال المتعلمين إلى مستوى متميز في الأداء عن طريق تحديد الوقت والتكرار، لذا ينبغي أن يكتسبوا المهارة بزيادة في مقدار تعلمها وبتقديم متسلسل أو متعاقب وبشرط أن يكونوا قد تعلموا المهارة بإتقان وقبل الإقدام على أداء المهارات الصعبة والمركبة.

إن استراتيجية إتقان التعلم تقوم على عدد من الافتراضات من أهمها أن جميع المتعلمين يمكنهم أن يتعلموا معظم المهارات الأساسية والسعي للوصول بمعظم المتعلمين إلى النجاح الذي يمثل فكرة إتقان التعلم ولهذا يتم تقسيم محتوى المادة الدراسية على وحدات صغيرة، وذات أهداف سلوكية ونماذج للاختبارات النهائية، وإجراء التقويم التشخيصي والاختبارات القبلية وتدريس المادة حتى استيعابها، ولا يتم الانتقال إلى وحدة أخرى إلا بعد إتقان الوحدة السابقة والتثبيت من تحقيق كل الأهداف المحددة لكل وحدة دراسية بإجراء التقويم الختامي لها لحين الوصول إلى المستوى المطلوب.

مما تقدم نجد أن التعلم الإتقاني أحد طرائق التعلم التي تستخدم التكرار من أجل التعلم بآلية وانسيابية عالية مع ملاحظة الفروق الفردية والاستفادة من المتعلمين الجيدين لبذل الجهد في إنجاز ما هو محدد لهم، وأن ينجح الآخرون في تعلم المهام المقدمة لهم، والاستفادة من وقت التعلم الذي يتم تكيفه ليلائم قابليتهم، فالطلبة ذوي المستويات الضعيفة قد يعطون وقتاً أكبر واستعداداً أكثر لتطوير إمكانياتهم وهذا يتم من تحديده من خلال الاختبارات البينية التي تتزامن مع فترة تعليمهم.

افتراضات التعلم الإتقاني

لقد حدد (Guskey & Cates - 1986) الافتراضات الآتية للتعلم الإتقاني:

1. يمكن لجميع الطلاب أن يتعلموا بالتساوي معظم مهمات المدرسة الأساسية.
2. ينبغي أن يكون الاهتمام الأساسي في المدرسة موجهاً نحو التعلم لا التعليم.
3. إن الغرض من إنشاء المدارس هو تأكيد المساواة في النواتج التربوية

والمساواة في توفير الفرص التربوية للمتعلمين.

4. إن الفروق الفردية لا تقرر كمية ما يحتويه المنهج المدرسي المتعلم.

5. من الضروري توفير الوقت الكافي لإنجاز المهمة المراد توكيد إتقانها.

6. يمكن تحديد معظم التعليم المدرسي من خلال أداء الطلبة والذي يمكن ملاحظاته وقياسه.

7. التعلم تتابعي منطقي في طبيعته.

7. تعد دافعية الطالب سبيلاً لزيادة كمية التعلم المدرسي ونوعيته.

عناصر التعلم الإتقاني

يتكون مدخل التعلم الإتقاني كما أشار إليه بلوك (Block - 1980) من العناصر الآتية:

1. الأهداف المحددة الواضحة: إذ ينبغي أن تذكر الأهداف بطريقة واضحة وينبغي تحديد المهارات التي يتوقع التمكن منها بطريقة واضحة في بداية عملية التعلم.

2. اختبار مسبق للمتعلم: وهذا الاختبار المسبق يقرر المستوى الحالي لتعلم الطالب مما يجعل بالإمكان وضعه في المكان الصحيح من مسار التعلم وتوفير مواد التعلم الفعالة، وهذا الاختبار قد يحتوي تحليلاً لعمل الطالب السابق مثل (مقابلات وبيانات عن أدائه وأية معلومات أخرى عنه).

3. التدريس: في أي نموذج مصمم للتعلم من أجل الإتقان يكون الهدف أن يعمل كل طالب بإتقان من خلال اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة وبالتالي الارتفاع بمستوى تحصيل الطالب وجعله يتقدم نحو إتقان الأهداف المرجوة من الأنشطة والوسائل التي يمكن تقديمها له للقيام بحل واجباته، والقيام بالنشاطات الفردية، واستخدام مواد سمعية وبصرية فضلاً عن التعلم في مجموعات تعليمية صغيرة أو كبيرة.

4. اختبار التشخيص: يستخدم هذا الاختبار أثناء القيام بعملية التدريس، لبيان ما إذا كان المتعلم يتقدم كما هو متوقع منه، أو أنه يتعلم مهارات أساسية أو مفاهيم أو حقائق بصورة كاملة أو جزئية، ويستخدم كذلك لترتيب المتعلمين حسب

درجات تقدمهم واختبار طريقة التدريس التي يحتاجون إليها بما يلائمهم.

5. الإرشاد: وهذه الخطوة قد تتضمن استراتيجيات علاجية مختارة من عدد كبير من الخيارات الممكنة، وقد تزودنا هذه الخطوة بما يؤكد أن الطالب يحرز تقدماً أو أن هناك حاجة إلى مادة غنية أو تعلم فردي من الأفراد.

المبادئ الأساسية لتعلم الإتقاني

إن المبادئ الأساسية للتعلم الإتقاني تقوم على أنموذج كارول وتتلخص بما يلي:

1. إتقان المادة الدراسية من قبل جميع المتعلمين إذا اعطى المتعلمين الوقت الكافي للتعلم.

2. إن درجة تعلم التلميذ هي تابع للوقت المتاح للتعلم، إذ تزداد درجة التعلم بزيادة الوقت المتاح.

3. إن درجة تعلم التلميذ تعتمد على عوامل أخرى مثل نوعية التعليم، فإذا كان التعليم ممتازاً فإن التلاميذ يحتاجون إلى وقت اقل لإتقان المادة الدراسية.

4. إن درجة تعلم التلميذ تعتمد على دافعية التلميذ أي على الدرجة التي يرغب التلميذ في الدراسة مدة أطول لينهي الواجب التعليمي.

5. إن التعلم المسبق وقدرة التلميذ (مستوى الذكاء) يمثل بعض المتغيرات ذي الدلالة التي تؤثر في تحصيل التلميذ أيضاً.

6. إن التقويم البيني والتقويم الختامي يمثلان عنصرين مهمين في استراتيجية إتقان التعلم وكذلك تمثل معالجة التلاميذ الذين لم يصلوا إلى الإتقان عنصراً أساسياً في استراتيجية إتقان التعلم.

نماذج التعلم الإتقاني:

أنموذج بلوم Bloom

استطاع بلوم من أن يضع أنموذجه للتعلم الإتقاني وهو عبارة عن:

- مدخلات. . . . مخرجات / فهو ليس نظرية.
- نتائج ابحاث لسنين طويلة.
- التعلم الإتقاني ليس بتكنيك تدريسي، وإنما هو بنية من خلالها

توظيف الفعالية في خدمة المتعلم من أجل الإنجاز الجيد.

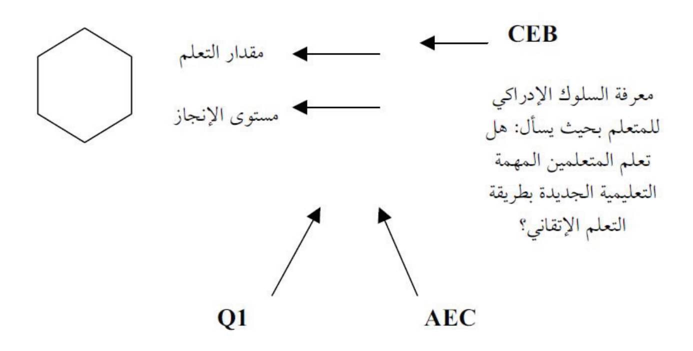
وقد مثل (بلوم) نموذجه للتعلم الإتقاني بالشكل الآتي: (Bloom - 1999)

الخصائص المتعلقة بالطالب

الوحدة التعليمية نتائج ما بعد الدرس

تعليم المهمة

التعليمية



نموذج بلوم للتعلم الإتقاني

وقد اعتمد (Bloom) على أربع فرضيات هي:

1. الفرضية الأولى: يمكن أن يتعلم الشخص الاعتيادي إذا كان هناك شيء يمكن تعلمه، ويكون قادراً على تعلمه، إذا كان لديه وقت كاف وجهد يكرس للموضع تعليماً وتدريساً.

2. الفرضية الثانية: يتعلم الإنسان بصورة أفضل إذا كان التعلم له معنى خاص للمتعلم ويلائم اهتماماته الشخصية، أما إذا لم يلائم اهتماماته فسيكون التعلم قليلاً.

3. الفرضية الثالثة: إذا كانت الظروف التعليمية غير ملائمة تظهر الفروق الفردية بصورة غير واضحة، إذ عوامل التعليم هي من صنع الطالب نفسه وليست عوامل خارجية والعوامل الداخلية مثل الذكاء والاختلاف في السلوك وقابلية التعلم السريع والبطيء، لا تدين هذه الاختلافات الأشخاص الذين لديهم إنجاز ضعيف ولكن لدى أعداداً كبيرة وتحت ظروف ملائمة تختفي الفروق الفردية.

4. الفرضية الرابعة: الأخطاء التعليمية هي المسؤولة عن صعوبة التعلم (غير الصحيحة، غياب التغذية الراجعة).

2. أنموذج Joyce and weill للتعلم الإتقاني:

وهو أنموذج للتدريب يتكون من خمس مراحل هي التوجيه، والتقديم، والممارسة المحكمة، والممارسة الموجهة، والممارسة المستقلة، ولكن استخدام هذا النموذج يجب أن يكون مسبوقاً بتشخيص فعال لمعرفة الطالب أو مهاراته للتأكد من امتلاكه المعرفة المطلوبة أو المهارات لإنجاز مستوى عالٍ من الدقة في حالات التدريب والممارسة المختلفة.

المرحلة الأولى: التوجيه والإرشاد (Orientation)

اذ يجب أن يتم تأسيس ثوابت معينة للدرس بحيث يرشد المعلم الطالب ويوجهه نحو قرائن محددة فيما يتعلق بالمحتوى الأكاديمي أو الحركي ويحاول ربط المادة الجديدة بمادة سبق تعلمها.

المرحلة الثانية: مرحلة التقديم (Presentation)

إن هذه المرحلة الخاصة بالعرض والتقديم اللفظي والأدائي من خلال عرض موديل حي والتأكد من متابعة الطلاب واستيعابهم لما تم تقديمه إذ تعد

أساسية ومهمة.

المرحلة الثالثة: الممارسة والتدريب المحكم (Structured Practice)

في هذه المرحلة يقع الدور الرئيسي على عاتق المدرس فهو الذي يقدم الموديلات والأمثلة ويلاحظ أداء الطلاب بشكل مستمر ويصدر أحكامه التقويمية سواء كانت تعزيزية أو تصحيحية، وإن من الطرائق الجيدة لإنجاز هذه الأسلوب هو استخدام شاشة على الحائط (Projecter)، وعمل أمثلة للتدريب من خلال الشافيات التي تعرض على الشاشة ويرى الطالب كيفية أداء كل خطوة على حدة، ويمكن الاستعانة بأجهزة أخرى كالحاسوب والداتوشو وغيرها في حالة توفيرها أيضاً.

المرحلة الرابعة: الممارسة الموجهة (Guided Practice)

في هذه المرحلة يتم التأكيد على إعطاء فرص للمطبقين لأن ينفذوا أداءهم بوجود المدرس وبشكل مستقل والذي يقوم بعمل مدخلات مستمرة للتشذيب وضبط الأداء في أثناء تجواله وزياراته الموقعية للطلاب، ويظهر توضيح ذاتي، فإن الأبحاث أظهرت أن بعض المعلمين يؤدون هذا الدور بفعالية أكثر من غيرهم عند ممارسة المراقبة المألوفة وليس ذهاب الطلاب إلى المعلم وتوجيه المعلم إلى عدد قليل من الطلاب الذين يحظون بالمساعدة الأكبر.

المرحلة الخامسة: الممارسة المستقلة (Independent Practice)

في هذه المرحلة يجب ملاحظة أن دور المدرس ينحصر في التأكيد أن التطبيق الحر وغير المقيد وكذلك المراجعة على المهارة يتم بعد المرحلة الرابعة مباشرة دون إبطاء أو تأخير.

3. أنموذج (Reigeluth، C. M)

وضع (Reigeluth، C. M - 1999 - p. 3) أنموذجه للتعلم الإتقاني من خلال نظريته (نظرية المهارات الحركية)، إذ قسم المهارات الحركية على مهارات جديدة ومهارات سابقة، وأن كلاً من المهارات الجديدة والقديمة تشتمل على تأثير البيئة المباشر في تلك المهارات، إدراكية وحركية، ومهارات يتم تهذيبها وتعديلها من خلال التعلم.

وكل ذلك يتم من خلال التعلم الإتقاني لأنه أسلوب يراعي الوقت والتكرار

وتصحيح الأخطاء في الأداء لتحسين نوعية وكمية التعلم ولمنع أي اكتساب لأخطاء وحركات غير مرغوب فيها من قبل الانتقال إلى مهارات جديدة.

4. أنموذج ستوكسدايل للإتقان:

يمثل هذا الأنموذج مجموعة اختبارات تشخيصية تعتمد على معايير شبه ثابتة لقياس مدة المتعلم للمهارات، إذ يتدرج المتعلم على وفق الخطوات الآتية:

1. اختبار تشخيصي.
2. علاج فردي.
3. علاج جماعي.
4. اختبار آخر.
5. علاج جماعي أو فردي إذا لزم الأمر.
6. إعادة الاختبار.
7. إتقان المهارة.

يجمع هذا الأنموذج بين الأنشطة الفردية والجماعية حسب الحاجة إليها، ومما لاحظنا من نماذج التعلم الإتقاني المنوه بها آنفاً نرى أن كل شخص مهما كانت قابليته بالإمكان أن يتعلم أي شيء يطلب منه إذا ما تم توفير الظروف الملائمة للتعلم من حيث المكان الكافي وإثارة الدافعية نحو المهارة المراد تعلمها، فضلاً عن تسهيل عملية التعلم من خلال توافر التغذية الراجعة المستمرة الخاصة بنوع الخطأ وبالتوقيت الصحيح للتصحيح، وإجراء الاختبارات القبلية والبينية والبعدية مما يجعل المتعلم يصل إلى المستوى المنشود بالأداء.

مزايا التعلم الإتقاني:

1. عرض المادة التعليمية بشكل فقرات متسلسلة ومترابطة.
2. تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية لأنها تؤكد نجاح معظم الطلبة، والطالب الذي ينجح تتحسن اتجاهاته نحو المادة الدراسية.
3. تشخيص المشكلات الدراسية من العملية التعليمية تلك المشكلات قبل أن تستفحل ويصعب علاجها.
4. تعود المعلم على وضع اختبارات بينية شاملة، واكتشاف نقاط الضعف

ومعالجتها بعد كل اختبار بيني.

5. تصلح لجميع أعمار الطلبة، إذ إن كل فرد بحاجة إلى إتقان جميع المواد التعليمية.

أهداف التعلم الإتقاني:

1. مساعدة كل متعلم على أن يعمل وينجز وفقاً لسرعته الخاصة به عبر الوحدات التعليمية المتتالية.

2. تطوير قدرة كل معلم ليصل إلى درجة من الإتقان.

3. تطوير المبادرة الذاتية والتوجيه الذاتي لدى المتعلمين.

4. رعاية نمو وتطوير قدرة كل متعلم على حل المشكلات.

5. تشجيع التقييم الذاتي والدافعية للتعلم.

عوامل نجاح التعلم الإتقاني:

1. زيادة التكرارات للأفراد الذين لم يصلوا إلى مرحلة الإتقان.

2. تكوين مجموعات تعليمية حسب الأخطاء المرتكبة أثناء الأداء، إذ تشترك كل مجموعة بخطأ واحد، تدريب هذه المجاميع كلاً على حده سوف يكون فاعلاً من خلال تكثيف التغذية الراجعة الملائمة والدقيقة.

3. استثمار الجيدين في الأداء لغرض مساعدة الآخرين.

4. إعطاء وقت إضافي وتكرارات إضافية للضعفاء لغرض النهوض بمستوى أدائهم.

5. استخدام مساعدين لغرض الوصول إلى مرحلة الإتقان.

خطوات تنفيذ التعلم الإتقاني:

1. تجزئة المحتوى الدراسي إلى وحدات جزئية، يتم تعليمها على مدار أسبوع أو أسبوعين.

2. تحليل الوحدات التعليمية إلى مهارات جزئية، والتي نتوقع أن يتقنها المتعلمين في نهاية الوحدة التعليمية وهذا يعني أن على المعلم أن يحدد المفاهيم والقوانين والمعلومات التي يحتاج إليها المتعلم.

3. تحديد الأهداف التعليمية من معرفة، شرح، فهم تطبيق، تحليل وغيرها،

ونعني تحديد الأعمال التي ينبغي على المتعلم أن يكون قادراً على عملها عندما ينتهي المعلم من مهمة التعليم.

4. تطوير الاستراتيجية التعليمية، أي تحديد الطريقة التي سوف يتخذها المعلم لتحقيق الأهداف والنشاطات التي سيقوم بها وطريقة عرض المعلومات والاختبارات والتغذية الراجعة.

5. إعداد الاختبارات البينية وهي اختبارات تعطي في نهاية كل وحدة جزئية وذلك لمعرفة مستوى الإتقان الذي تحقق، فإذا كان المستوى (60% - 80%) فهذا يعني أن 60% فقط وصلوا إلى مستوى 80%، لذلك يوجد 40% من المتعلمين بحاجة إلى معالجة وتقديم المادة الدراسية بأساليب ووسائل جديدة وذلك للوصول بهم إلى مستوى الإتقان.

6. الاستفادة من نتائج الاختبارات البينية لتعزيز تعلم التلاميذ الذين أتقنوا المهارة والتعرف إلى أخطاء الذين فشلوا في الوصول إلى الإتقان، واتخاذ إجراءات وأساليب عملية لمعالجة الضعف وذلك بتخصيص وقت إضافي لتعليمهم.

7. تطبيق اختبار إجمالي، وهو الاختبار الجمعي ويتم تطبيق هذا الاختبار في نهاية الوحدة التعليمية ويهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى المتعلمين.

دور المعلم في التعلم الإتقاني:

أ. تحديد الأهداف التعليمية قبل البدء بالدرس، وشرح وعرض المهام المراد تعليمها خلال الدرس.

ب. تفقد عمل المجاميع التعليمية ومراقبة عملهم.

ج. تقديم التغذية الراجعة اللازمة إما عن طريق المعلومات والإرشادات في مشاهدة أفلام تعليمية، أو وسائل إيضاح أخرى.

د. وضع إجراء اختبارات بينية لاكتشاف نقاط ضعف المتعلمين ومعالجتها.

هـ. إجراء الاختبار الختامي لكل مرحلة تعليمية لمعرفة مدى إتقان المتعلمين للمهارة المراد تعلمها.

التفسير المحلي المرجع للتعلم الإتقاني في الاختبارات البينية

الفقرة الطالب	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	المجموع
1	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	8
3	+	+	-	+	-	+	-	-	+	-	5
3	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	6

وهو نموذج يفيد المعلم في معرفة الفقرات التي تمكن الطلبة من أدائها بشكل صحيح، والفقرات التي لم يستطيعوا أدائها بشكل صحيح مما يمكن المعلم من معالجتها وإعادة شرحها بحيث إن:

+: تعني الأداء الصحيح

- : تعني الأداء الخاطئ

32. التعلم بتمثيل الأدوار:

هو أحد أساليب التعليم التي يقوم على أساس المحاكاة التي يؤديها المتعلمون يحاكون فيها ادوار الآخرين التي تمارس في مواقف حقيقية وتأتي الدعوة إلى تبني أسلوب التعليم بتمثيل الأدوار على حقيقة مفادها أن الأطفال بشكل عام يميلون منذ نعومة أظفارهم إلى تمثيل ادوار غيرهم لذلك فعندما يلتحقون بالمدرسة على المعلمين استغلال هذه الميول للكشف عن مواهب الأطفال والأدوار التي يميلون إلى محاكاتها.

وتكمن أهمية هذا الأسلوب في أن يجعل الموقف التعليمي أقرب إلى الواقع أو أن المتعلم يحل محل شخص آخر (حقيقي) محاكياً ذلك مقتحماً أدواره في الموقف الحقيقي، ومحاولاً التفاعل مع المتعلمين الآخرين الذين يمثلون أدواراً أخرى.

وقد أشار (سعادة وآخرون - 2000) إلى أهمية هذا الأسلوب في التعلم على أنه يسهم في تشجيع الطلبة على التعلم من بعضهم والتواصل مع بعضهم، وإثارة دافعيتهم وحماسهم لممارسة أدوار الآخرين، وأن تعليمهم بموجبه يكون أكثر ثباتاً

في الذهن لكونه تطبيقاً عملياً لمبدأ التعلم بالعمل.

33. التعليم المتمايز:

وهو يأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم ومواهبهم وميولهم والكيفية التي يفضلونها في التعلم والوصول إلى نواتج تعلم واحدة بأساليب وأدوات متنوعة وبذلك فإنه يختلف عن التعليم العادي بكونه يراعي الفروق الفردية باتباع أساليب وأنشطة وعمليات متنوعة ويمكن بواسطته إيصال الجميع إلى النواتج نفسها، وللتفريق بينه وبين التدريس بالذكاءات المتعددة، الذي هو شكل من أشكال التعليم المتمايز الذي يمكن أن يتحقق بأكثر من أسلوب منها التدريس بالذكاءات المتعددة.

34. التعليم الإلكتروني:

طريقة في التدريس تستخدم فيها وسائل الاتصال الحديثة وأجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت والوسائط المتعددة كالصوت والصورة والرسوم وآليات البحث والمكتبات الإلكترونية وكل ما له صلة بعملية الاتصال من تقنيات حديثة، أي هو أسلوب يعتمد على الوسائط الإلكترونية في التواصل بين المعلمين والمتعلمين والمؤسسات التعليمية (عطية - 2009).

ويتم التعليم الإلكتروني بأسلوبين هما:

1. التعليم الإلكتروني المباشر Online Learning: يستخدم للتواصل بين أطراف العملية التعليمية مباشرة.

2. التعلم عن بعد: ويحصل بأسلوب غير متزامن Not online Learning حيث يمكن للفرد أن يتصل بمصادر المعلومات أينما تكن.

35 - التعليم التنافسي

إن من أهم الأسس في إعداد المتعلمين هو معرفتهم لأهمية المنافسة في تنمية مستوى الأداء المهاري وتطويره وإقناعهم بأن الاشتراك في المنافسات لا يقتصر على النواحي الفردية بل يجب أن ترتبط بالنواحي الاجتماعية فمشاركة المتعلم في المنافسة تتحدد بصفة سائدة من خلال الدوافع والميوال الشخصية التي تمس الفرد بطريقة مباشرة.

ويمكن استخدام المنافسة لتحقيق أهداف مهارية وذلك عندما يتطلب استخدام المهارات الحركية، فالمنافسات تساهم بنصيب وافر في تنمية قدرات الفرد وتطوير مهاراته وإن من شروط نجاح تعليم المبادئ الأساسية أن يكون التدريب عليها في قالب مسابقة قدر ما امكن.

إن المتعلمين يتنافسون فيما بينهم لتحقيق هدف تعليمي محدد يفوز بتحقيقه متعلم واحد أو مجموعة قليلة ويتم تقويمهم في التعلم التنافسي وفق منحنى متدرج من الافضل إلى الأسوأ وعندما يتطلب الأمر استخدام المنافسة في التعليم فعلى المعلم أن يختار أو يبتكر أنشطة تتضمن أهدافاً وجدانية ومهارية ومعرفية، وأن يستخدم كل نشاط في موقعه وتوقيته المناسب في إقرار المساوة حتى يكون له مردود رياضي له قيمته، وتأتي الأهداف الوجدانية في مقدمة أهداف استخدام المنافسة من حيث إنها تزيد دافعية الطالب على التعلم فالنشاط أو الأداء يتم عن طريق مجموعة من الدوافع.

وعلى هذا الأساس فالنشاط والدوافع تجمعهما علاقة وظيفية وهذا يؤدي إلى نتيجة مهمة لتوجيه التعليم والتوجيه التربوي لعمليات التعلم فخلال مراحل التعليم تتطور دوافع المتعلم عن طريق الانتصارات أو الفشل أو التقدم بالتعليم وكذلك عن طريق الاستيعاب الواضح لأهداف التعليم القريبة والبعيدة، وخاصة بواسطة استعمال ما تعلمه في المنافسات وبذلك يحصل الطالب المتدرب على التجارب والأداء التي لها تأثير على تطوير دوافع التعلم، وبصورة عامة تعد المنافسات معينة لتعليم المبادئ والمهارات من خلال العديد من الأهداف المعرفية المتنوعة من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم بما تتضمنه من استراتيجيات وقواعد للفوز على الآخرين.

فوائد التعلم التنافسي:

حدد كثير من الباحثين والمختصين عدداً من فوائد المنافسة في تعليم وتطوير المهارات الأساسية نذكر منها:

1 - توفر عنصر المنافسة في الدرس يزيد من دافعية المتعلمين.

2 - تساعد المعلمين والمربين في الحكم على مدى قدرة المتعلمين على

تطبيق الحقائق والمبادئ التي تعلموها في المواقف العملية المختلفة.

3 - تزويد المتعلم بخبرات اقرب إلى الدافع العملي من أي وسيلة تعليمية أخرى.

أنواع التعلم التنافسي:

1 - أسلوب التنافس الذاتي الفردي: تعد المنافسة وفق هذا الأسلوب تعليماً فردياً إذ يقوم الفرد بمقارنة إنتاجه اليوم بإنتاجه بالامس ومن ثم يستطيع تقييم عمله والكشف عما به من عيوب وأخطاء فيعمل على تجنبها وعلى تحسين نفسه بحيث يصبح في الغد خيراً منه اليوم، والتعلم وفق هذا الأسلوب يجد في المتعلم روح المبادرة وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وبذلك تربى فيه الصفات الخلقية المطلوبة في المنافسة وخارجها، وهو أحد أساليب المنافسة التي تثير الفرد وتدفعه نحو التعلم من خلال مقارنة ادائه المتكرر لتشخيص نقاط القوة والضعف في مستوى الأداء المهاري للذات واوضحت الدراسات إن استخدام المعلم لهذا الأسلوب يكون له تأثير واضح على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الخامس والسادس والمتوسطة ومن الطرق المناسبة لاستخدام لهذا الأسلوب هو طرائق التعلم الذاتي والانفرادي.

2 - أسلوب التنافسي الزوجي: وهو من أساليب المنافسة التي تتمكن المتعلم من تقييم ادائه على ضوء أداء منافسة (خصمه) الذي يشاركه العمل نفسه.

3 - أسلوب التنافس الجماعي: وهو أسلوب من أساليب المنافسة الذي يمكن الفرد من تقييم الأداء التي ينتمي إليها لأداء الجماعات الأخرى التي تشاركه العمل نفسه، كما يعرف هذا الأسلوب أيضاً بأنه أسلوب من أساليب التدريس التي تضع الطلاب في موقف لعب حقيقية فضلا عن اسهامها بنصيب وافر من التأثير على تنمية وتطوير قدرات الفرد بعيدا عن الملل، وهو عبارة عن منازلة تتم طبقا لقواعد معينة، وتكون نتيجتها غير معروفة مقدما وأنها تتوقف على تصرفات المشتركين فيها اما المعلم فعليه في جميع الأنواع القيام بدور المستشار التعاوني مع المتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعلم غير التخطيط والتنفيذ والتقويم وأن يكون له تأثير على تطوير ودافع المتعلم لتعلم المبادىء والمهارات بعد أن يوفر لهم

عنصر المنافسة أثناء الدرس، وتوجد اشكال لأساليب التنافس وحسب أنواع الأنشطة وهي:

1 - المنافسة الفرية كما في العاب (الجمباز، السباحة، الرماية)

2 - المنافسة الفردية كما في العاب (الملاكمة، التنس، المصارعة، كرة الطائرة)

3 - المنافسة الجماعية كما في العاب (كرة اليد، كرة السلة، الكرة الطائرة)

وهناك طرائق تدريس أخرى يمكن الاستفادة منها من أجل تفعيل عملية التعلم عند الدارسين منها:

1. الطريقة البنائية: التي تسمح للدارسين بالاشتراك مع المدرس في تخطيط الخبرات التعليمية واختيارها وتصحيحها وتنفيذها.

2. طريقة استثمار الأحداث الجارية وبؤر الاهتمام حيث تثير عند الطلبة الاندفاع نحو التعلم لكونه ذا معنى لحياتهم.

3. طريقة الندوات المنظمة وهي إدخال المعرفة إلى البنى الإدراكية للدارسين من خلال تنظيم أدوارهم.

4. طريقة التعلم بالنموذج (القدوة) حيث يحاول المتعلم اللحاق بالقدوة أو يتوحد معه.

5. طريقة تنمية كفايات إصدار الأحكام التقديرية: والتي تستدعي مواقف تتصف بالحكمة في تقييم الأمور، واتخاذ القرارات ويمكن لتكنولوجيا المعلومات أن تسهم في تنمية هذه الكفايات عند الدارسين.

6. طريقة توضيح القيم: وهي تتطلب الاستيعاب والربط والتقويم وإمعان النظر، ويمكن استخدامها كأساس للاستنتاج بأن الطلاب يستوعبون ويصفون المفاهيم.

وبالرغم من تنوع طرائق التدريس وتعددها لا توجد هناك طريقة أفضل من أخرى، وإنما الذي يحددها الموقف التعليمي، وكذلك الموضوع الذي سوف تقوم بشرحه وفي كل الأحوال فإن المعلم هو المسؤول عن تحديد الطريقة المناسبة لتدريس النشاط، وقد تستخدم أكثر من طريقة خلال الدرس الواحد، وأن المعلم

الناجح هو الذي يستطيع اختيار الطريقة المناسبة لتحقيق ما يهدف إليه.

إن تحديد رؤية واضحة لطرائق التدريس المستخدمة في كل مرة يدخل فيها المدرس لقاعة الدرس وذلك لضبط المناشط المختلفة لعملية التعليم وفق مجموعة من النظم والمبادىء المعيارية لنقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم وتحريك دوافعه وتوليد الاهتمام لديه سوف تساعد المدرس في اكتشاف القواعد والاستناد على الاستعمال الأكيد والمناسب للأدوات الأساسية والاهتمام والعناية بحركة وسير التدريس والاستجابة إلى المواقف التي يظهر بالعمل والحركة المناسبة بالوقت والقدر والنوعية وتحليل المعلومات التدريسية بطريقة تسمح بتعريف عناصر النقد للأعمال المتداخلة المختلفة، وكذلك فروع التدريس المعقد ككل أو كأجزاء متفرقة ومنتظمة.

ولما كان عضو هيئة التدريس يشارك بقسط وافٍ في عملية تطبيق هذه الطرائق، فلا بد من اختيار ما يتناسب منها مع أهمية الدور الموكل إليه، لأن عملية الاختيار لا يمكن أن تتم بمجرد الاختيار، بل يتطلب أيضاً كيفية تطبيقها في حقل اختصاصه مما يؤهلهم للقيام بمهامهم التدريسية على أفضل وجه، وعلينا أن نضع هذا نصب أعيننا في عملية التطوير والبناء، والاهتمام والحرص على أن يكون المستقبل مشرقاً وهاجاً من خلال العناية بطرائق التدريس وبما يتلائم مع طموحنا في رفع مستوى التعليم وإحداث التغيير المطلوب وتطلعاتنا للغد القريب والبعيد.

ونأمل أن يكون هذا محققاً لبعض ما نرجو وأملاً في الوقوف أمام ذلك التطور المتسارع في هذا العالم المتغير ومحاولة اللحاق بإبداعات العقل الإنساني ومواكبة كل ما هو جديد ومفيد.

طرائق التعلم:

1. التعلم بالفعل الانعكاسي الشرطي: وهذا التعلم هو اكتساب أفعال منعكسة شرطية جديدة.

2. التعلم بالمحاولة والخطأ: ويتم التعلم عندما تواجه المتعلم مشكلة لبس لها استجابة جاهزة، أو إذا كانت هذه المشكلة معقدة لدرجة لا تمكن استجابات الفرد التي تعلمها في مواجهتها.

3. التعلم بالتبصر: وهو اكتشاف العلاقات بين الوسائل والغاية واستعمال الوسائل في تحقيق الغاية، أي النظر إلى الموضوع كلياً وتبين العلاقات بالرغم من أن النظرة بما فيها من اختلاف هي لمجرد الحصول على ارتباطات آلية وتكوين عادات معينة.

4. التعلم بالتفكير وإدراك العلاقات: وهي إدراك العلاقات والقدرة على إقامة حدود وفواصل بين أنواع التعلم وطرائقه المختلفة نتيجة التحليل.

وعند تعلم المهارات والأنشطة العملية يجب ملاحظة العمليات والنماذج واستخدام التوجيه العلمي إضافة إلى الطرائق اللفظية.

أما عند تعلم القدرات الكلامية في النظرية فيكون التوجيه نحو التعلم الكلي، وقيمة شكل التنظيم في التعلم والتدرب بالشكل المتسلسل وموزع، مع معرفة تأثير النجاح والرسوب والاحتفاظ بالتعلم.

التقنيات الحديثة وطرائق التدريس

إن التعلم بواسطة تقنيات تعليمية حديثة تحدث بدون تدخل مباشر من المدرس، بل إن المدرس يكون مرشداً وموجهاً، وبالنظر إلى أن المتعلم يبذل جهوداً شخصية ويفكر ويبتكر في تعلمه بهذه الطرق فإن التعلم الناتج يكون عادة تعلماً جيداً ومتقناً عن طريق ما تحدثه هذه التقنيات من تغيير في عملية التعلم ذاتها لهذا وجب علينا طرح أبرز هذه الطرائق والتقنيات لتوجيه نمو المتعلم وتشجيعه بما يكفل فيه تطمين حاجاته وتحقيق الغايات والأهداف التي يقصدها، إذ إن أهم اثر يحدثه تطمين الحاجات وتحقيق الغايات والأهداف هو حمل المتعلم على القناعة والرضا والاستقرار العاطفي ولهذه العوامل أثر كبير في نجاح التعليم وفي جودة التعلم، ولقد أوجز (محمد محمود الخوالدة - 2001 - ص36) ابرز هذه الطرائق والتقنيات وكما يلي:

1. قراءة المادة التعليمية المطبوعة الموجهة ذاتياً:

حيث تبقى المادة التعليمية المطبوعة والمسموعة والمرئية القائمة على مبادئ التعلم الذاتي من طرق التعليم الفعالة، لأنها تسهم في استكمال مفاهيم ومبادئ العلوم الأساسية التي تشكل قاعدة جوهرية من الثقافة العلمية تلزم بالضرورة

للنهوض بالعلوم والتكنولوجيا التـي تتمثـل في نظريـة الاتصـالات وتكنولوجيـا المعلومـات وتقنيات العلوم الحيوية، وعلى رأسها الهندسة الوراثية وخرائط الجينيوم وما ترتب عليهـا من تقدم وراثة الإنسان وقدراته وصحته مستقبلاً.

2. طريقة التعليم خلال التلفزيون التفاعلي:

وهي إحدى تقنيات التعلم الذاتي التـي تقـوم عـلى التفاعـل الإيجـابي بـين المرسـل والمستقبل، وربط التلفزيون بشبكة الإنترنيت للوصول إلى المعلومات المتـوفرة في الشـبكة، ويعوض فيها الدارس خبرات تعليمية بديلة عن الخبرات التي يأخذها من التفاعل المبـاشر مع المدرس، وتسهم هـذه الطريقـة في توسـيع منافـذ فـرص التعلـيم، وتنويعهـا ومواكبـة التطور السريع في مجال العلـم والثقافـة والتكنولوجيـا، وتؤكـد روح الديمقراطيـة وتكـافؤ الفرص أمام المواطنين على اختلاف ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والصحية والسياسية.

3. استخدام طريقة نظم المحاكاة البسيطة والمعقدة:

وتتم الطريقة هذه عن طريق الحاسوب (الكمبيوتر) الـذي يحـاكي أداء المـنظمات الحقيقية (النمذجة)، حيث تتيح هذه الطريقة للدارس فرصة الـتعلم مـن أخطائـه بأقـل خسارة ممكنة، خاصة في العلوم التطبيقية كالهندسة والطب وغيرها، كما تسهم في تعلـيم العلوم الإنسانية واللغويـة والسياسـية التـي تقـوم عـلى النمذجـة ورسـم السـيناريوهات المستقبلية.

4. التعليم عن طريق شبكة المعلومات العالمية (الإنترنيت):

وهذه الطريقة التكنولوجية تتيح فرص التعلم الذاتي عن طريـق تـوفير المعلومـات والبيانات والإجراءات والإرشادات من مصادر محلية وعربية وعالمية مختلفة تعتمـد عـلى تكنولوجيا الوسائط المتعددة، وهذه الطريقـة تسـهم في عولمـة المعرفـة والعلـم والثقافـة والتكنولوجيا، فيخـرج الطالـب الجـامعي مـن حالتـه الراهنـة التـي قـد يشـوبها القصـور ويتواصل مع فرصة جديدة، ترفع من مستواه الذاتي وتقربه من مستوى الطالب الجامعي في المجتمعات المتقدمة، إضافة إلى تفهم غيرنا وذواتنا، ومعرفة ما يجري خارج حدودنا.

5. استخدام طريق المعلومات السريع:

أي دمج التكنولوجيا بكل مناحي النشاط التعليمي في الجامعة، وهـو نظـام يقـوم على نظام شبكي خاص متعدد مـن الحاسـوبات المنزليـة التـي ربطـت عـلى شـبكة ملايـين الكتب والأبحاث والاتصالات في مصادر المعلومات الأخرى، إضافة إلى تمكـين هـذا الـدارس من طرح أسئلة، وطباعة نص الإجابة، أو سـماعه أو قراءتـه عـلى الشاشـة، وتمثـل طريقـة المعلومات السريعة هذه معلماً ذكياً ومتميزاً في سلوكياته وخبراته وإبدالاته.

6. استخدام طريقة الأقراص المدمجة (المضغوطة) CD. Rom:

ومنها يتفاعل الدارس مع برامج تعليمية متعددة موجودة على أقراص لدنة يتعلم من خلالها قاعـدة عـرض مـن المعلومـات والبيانـات والمفـاهيم والتوجيهـات والإجـراءات العلميـة التـي تعـين الطالـب عـلى الـتعلم الـذاتي لموضـوعات معرفيـة وعلميـة وثقافيـة وتكنولوجية عديدة.

7. طريقة الاتصال المباشر Online:

من خلال شاشة الحاسوب المرتبطـة بمصـادر عديـدة مـن المعلومـات الموجـودة في مواقع شبكة المعلومات العالمية (الإنترنيت)، والتي يسـتطيع الـدارس مـن خـلال الاتصـال المباشر مع هذه البرامج المعلوماتية على مدار الساعة ليقرأ ويسأل ويحاور ويجيـب وغـير ذلك من التفاعلات التعليمية.

8. استخدام برامج العاب الواقع الافتراضي:

وهي برامج حاسوبية تقدم ثقافة حقيقية للدارسين، ولـيس مجـرد لعـب ترفيهـي، تسخر فيها التكنولوجيا لتعليم الأمة، وتحسين العملية التعليمية، وإطالة مـدة التعلـيم في المدارس، وزيادة نوعية التعلم وتغيير الحياة والمجتمع.

9. طريقة التدريس القائمة على الموضوعات الموقفية (نقاط الاهتمام):

عن طريق استخدام أكثر من وسيط تعليمي من أجـل كفايـة التـدريس في تفعيـل العملية التعليمية التعلمية عند الدارسين، كاستخدام المادة التعليميـة المكتوبـة، والتلفـاز، والإذاعـة المسـموعة، والهواتـف المختلفـة، والحاسـوب، والمشـاهدات الميدانيـة، وأشرطـة الفيديو، وأشرطة التسجيل والرزم التعليمية وغير ذلك.

10. طريقة التعلم التعاوني:

وهي طريقة تقوم على التعلم من خلال الفريق الذي يتعاون فيه الأعضاء وينسقون الجهود المشتركة مع بعضهم البعض، بصورة منظمة ويتحملون المسؤولية وبنفس الدرجة للوصول إلى الأهداف المقصودة، وتستخدم الطريقة هذه في مستويات تعليمية مختلفة، منذ المرحلة الابتدائية حتى المستوى الجامعي، ويقصد من هذه الطريقة في التعلم إكساب الدارسين سلوكيات تعاونية إيجابية في أثناء التعلم، لعلهم يتمثلونها في واقعهم الاجتماعي، وهذه الطريقة في التعليم تساعد الطلبة على تنسيق الجهود الجماعية، وتوجيهها للوصول إلى الهدف المشترك لأعضاء الفريق. . وقد تستخدم طريقة التعلم التعاوني وسائط تعليمية متعددة وشبكات الإنترنيت والبرامج التعليمية والأقراص المضغوطة بذاكرة قراءة إلى غير ذلك.

11. طريقة النظام التعليمي متعدد الوسائط (التعلم الموسط) Mediated Learning:

وهو برنامج يمزج بين التعليم التقليدي مع التعلم المعتمد على الكمبيوتر، وتبدأ هذه الطريقة باختبار قبلي لتحديد مستوى الطالب، وتحديد الموضوعات التي يفهمها، وكذلك تحديد الموضوعات التي يحتاج إلى تعلمها، وعمل اختبارات دورية لتحديد تقدم الطالب، والتعديلات التي تحتاجها الخطة لتساعد الطالب على الاستيعاب، وقد دعمت هذه الطريقة بتقنيات خاصة (ليتسبان) تشرح المفاهيم الأساسية، ومن ثم نشاطات تعليمية تضع المفاهيم المتعلمة موضع التطبيق، ويمكن أن تسهم شاشات التلفزيون المنزلي في عرض هذا البرنامج مستقبلاً حتى يتمكن الطلبة من مشاهدة هذه البرامج اما في الوقت الحاضر فإن هذه البرامج ما زالت على الأقراص بذاكرة قراءة وعبر الإنترنيت إلى مستخدمي الحواسيب الشخصية.

12. طريقة الفصول الدراسية التخيلية:

وهذه الطريقة التعليمية تعتمد على أقراص من الليزر المدمجة بالوسائط المتعددة التي تأخذ الطلبة إلى عالم تعليمي جديد، يمثل موقفاً تعليمياً يتفاعل معه الطلبة من حيث هو موضوع حي ويتعلمون من طريقة هذه البرمجة حقائق الواقع

الافتراضي، من أجل زيادة نطاق الخبرات التعليمية خارج الفصل، عن طريق الحاسبات المزودة بالوسائط المتعددة للتفاعل مع بعض الخبراء والمشاركة في مناقشات إلكترونية والاتصال بالأحداث الجارية واستكشاف مفاهيم وأبعاد جديدة في المنهجية والبحث العلمي وخطواته، وليس مجرد المشاهدة، وينتج عن هذا تعلم عن طريق المشاركة الإيجابية وليس مجرد الدراسة والملاحظة.

طرائق التدريس في التعليم الجامعي

هناك بعض الطرائق الأخرى التي يمكن للجامعات العربية الإفادة منها في التعليم الجامعي، من أجل تفعيل عملية التعليم عند الدارسين، وتسهيل عملية التعلم عليهم للحصول على نتاج تعليمي أفضل، ومتعلم اقدر على فهم المعرفة وامتلاك العلم وتطبيق التكنولوجيا لحل المشكلات التي تواجه المجتمع في واقع الحياة، ومنها: (محمد محمود الخوالدة - 2001 - ص39):

1. طريقة حل المشكلات: لتعزيز المنهج العلمي في حياة الدارسين، واستخدامه في مواجهة المشكلات ومعالجتها

2. طريقة استثمار الأحداث الجارية وبؤر الاهتمام: لإثارة الدافعية عند الطلبة، وجعل ما يتعلمونه ذا معنى لحياتهم الشخصية والاجتماعية.

3. طريقة التعلم بالنموذج الاجتماعي: عن طريق محاكاة القدوة أو المثال الذي يتوحد معه المتعلم ويريد اللحاق به.

4. طريقة الندوة المنظمة أو المنتدى داخل الفصل: وهي طريقة تقوم على مبادئ التعلم الذاتي وتنظيم ادوار المتعلمين، ولعبها تحت إشراف المدرس، لتمثيل المعرفة وإدخالها إلى البنى الإدراكية لدى الدارسين.

5. الطريقة البنائية: التي تسمح للدارسين بالاشتراك مع المدرس في تخطيط الخبرات التعليمية، واختيارها وتصميمها وتنفيذها، لتحقيق مبدأ المشاركة ولتحقيق الرغبة والدافعية والمعنى في طريقة التعلم ومضمون التعلم.

6. طريقة العصف الذهني أو المفاكرة: في طرح الافتراضات الفكرية والتصورات والحلول للعديد من القضايا الاجتماعية والإنسانية والثقافية، وفيها تدعيم للتفكير الإبداعي وطرح الإبدلات أو الخيارات في معالجة المواقف الطارئة

والأحداث الجارية، وبعض القضايا الأخرى التي تحتاج إلى إبـداعات جماعيـة، ومـن خـبرة القوى المفكرة والخبيرة، وإن طريقة العصف الذهني نشاط يفجر لـدى المجموعـة أفكـارا وردود أفعال ومعلومات، حيث يجري طرح السؤال بالطلب إلى أفراد المجموعة أن يعطوا حالاً جميع الأجوبة التي تخطر على أذهانهم عفوياً ومن غير إعادة النظر والغاية من هذا النشاط تسهيل تدفق الأفكار حيث يستطيع كل مشارك أن يبـاشر الكـلام بشـكل عفـوي، ويستطيع المشـاركون التـدخل بحيويـة أيضـا، إن المـدرس يـدون مـا يقـال ويرحـب بكـل المساهمات الإضافية وبعد الانتهاء تصنف الملاحظات ويـتم تحليلهـا، ويفضـل أن لا يزيـد عدد المشاركين عن خمس وعشرين وضمن زمن لا يتجاوز العشر دقائق للجلسة الواحدة.

7. طرق تنمية كفايات إصدار الأحكام التقديرية: إن تنوع مسارات الحياة، وتعـدد مظاهرها وسرعة تغيرها، تستدعي من الإنسان مواقف تتصف بالحكمة في تقيـيم الأمـور، واتخاذ القرارات ويمكن لتكنولوجيا المعلومـات أن تسـهم في تنميـة هـذه الكفايـات عنـد الدارسين، ومنها على سبيل المثـال، نمـاذج المحاكـاة التـي تعمـل بأسـلوب السـيناريوهات لاختيار صـحة القـرارات، واسـتخدام العوامـل الخائليـة كعمـل تجـارب لممارسـة الخـبرات واختيار مدى القرارات (نبيل علي - 2001).

8. طريقة تنمية الإبداع والخيال: حيـث أصـبح التفكـير الإبـداعي مسـألة في غايـة الأهمية للإنسان المعاصر، وإن تكنولوجيا المعلومات وسائل فعالة في تحقيق هـذه الغايـة من خلال اتباع أسلوب التعلم بالاكتشاف، واستخدام طريقة التجربة والخطـأ، واسـتخدام النظم الخائليـة لإقامـة حضـانات معرفيـة، لـكي يمـارس المـتعلم دور المكتشـف والمخـترع والمبدع، والحوار والمشاركة مع الآخرين عن بعد، عبر الإنترنيت، وتنمية شخصيته وقدراتـه وتفعيل دوره في الحياة الاجتماعية لبني البشر أينما كانوا في مجتمعاتهم الإنسانية.

9. دراسة الحالات: وهذه طريقة لتقديم مشكلة تتطلب حـلاً، مـثلاً المعضـلة التي يطرحها الاختبار بين قيمتين متناقضتين، فدراسة الحالات هـي إيضـاح مكتـوب لجوانـب إحـدى الحـالات التـي يواجههـا الأفـراد أو المجموعـات، ويمكـن أن يتـولى الطلاب كتابـاتهم بأنفسـهم أو أن تقـوم عـلى أسـاس بحـث عـن معلومـات ينفـذه

الطلاب، أو يمكن اخذ المعلومات من الحالات والأوضاع الواقعية، والشيء الضروري في هذا المجال هو أن تعكس الدراسة الواقع كما هو.

10. طريقة توضيح القيم: إن عملية توضيح القيم هي تصريحات لفظية تصدر عن الطلاب ويمكن استخدامها كأساس للاستنتاج بأن الطلاب يستوعبون ويصفون المفاهيم، ويضيفون سمة شخصية إلى المعارف عن الإنسانية والمجتمع والمعتقدات والثقافة ولهذا فطريقة توضيح القيم تتطلب أربع مراحل هي:

أ. الاستيعاب.

ب. الربط.

ج. التقويم.

د. إمعان النظر.

11. طريقة تمثيل الأدوار: طريقة عملية يتعامل بها الطالب مع المشكلة عن طريق التمثيل ولعب الأدوار وذلك لمعالجة المواقف الاجتماعية عن طريق تحليلها، وبناء للتكليف السليم مع هذه المواقف وذلك من خلال تنشيط الطلبة وتحديد المشكلة وتحضير المشاهدين والمسرح أيضا ثم القيام بالتمثيل والمناقشة والتقييم.

أساليب التدريس:

تعتبر أساليب التدريس من مكونات المنهج الأساسية، وذلك أن الأهداف التعليمية والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج، ولا يمكن تقويمها إلا بواسطة المعلم والأساليب التي يتبعها في تدريسه.

لذلك يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة الوصل بين التلميذ ومكونات المنهج، والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم والطريقة التي يتبعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعالة ومثمرة في الوقت نفسه.

كما على المعلم أن يجعل درسه مرغوباً فيه لدى الطلاب خلال طريقة التدريس التي يتبعها، ومن خلال استثارة فاعلية المتعلمين ونشاطهم، ومن الأهمية بمكان أن نؤكد على أن المعلم هو الأساس، فليست الطريقة هي الأساس، وإنما

هي أسلوب يتبعه المعلم لتوصيل معلوماته وما يصاحبها إلى الطلبة.

الأسلوب الناجح في التدريس

في البداية يجب أن نفهم أن التربويين يتركون للمعلم حرية اختيار الأسلوب المناسب حسب رؤيته هو وتقديره للموقف ولهذا عليه:

1. أن يكون الأسلوب متماشياً مع نتائج البحوث التربوية والنفسية، والتي تؤكد على مشاركة الطلاب في النشاط داخل الصف الدراسي.

2. أن يكون الأسلوب الذي يتبعه المعلم متماشياً مع أهداف التربية التي ارتضاها المجتمع ومع أهداف المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.

3. أن يضع في اعتباره مستوى نمو المتعلمين ودرجة وعيهم وأنواع الخبرات التعليمية التي مروا بها من قبل.

4. نتيجة للفروق الفردية بين الطلبة فإن المعلم اللماح يستطيع أن يستخدم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد بحيث يتلائم كل أسلوب مع مجموعة من الطلاب.

5. مراعاة العنصر الزمني أي موقع الحصة من الجدول الدراسي فكلما كانت الحصة في بداية اليوم الدراسي كان الطلاب أكثر نشاطاً وحيوية، كما ينبغي على المعلم أن يراعي عدد الطلاب الذين يضمهم الفصل، حيث إن التدريس لعدد محدود منهم قد يتيح للمعلم أن يستخدم أساليب متنوعة وعديدة دون عناء.

ولكي تنجح عملية التدريس فلا بد للمدرس أن يوفر مجموعة من الإمكانات والوسائل ويستخدمها بأساليب معينة للوصول إلى أهدافه، وعليه أن يتأكد من صلاحية هذه الأساليب ومدى ارتباطها بالأهداف التي يسعى إليها، فقد يستخدم المدرس أساليب متعددة في عرض المعلومات إلا أن اختياره لنوع الأسلوب يتوقف على مجموعة من المتغيرات وهي:

1. محتوى المادة.
2. مستوى الطلبة.
3. مستوى الأهداف.

ومن المهم أن يدرك المدرس أن هناك تفاعلاً بين الطريقة والأسلوب وإن

هذا التفاعل يعتمد على متغيرات وهي:

1. وضوح الأهداف والمحتوى.
2. مستويات الطلبة.
3. الإمكانات المتوفرة.
4. ميول الطلبة.

مفهوم أسلوب التدريس:

هو الكيفية التي يتناول فيها المدرس طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس أو هو الأسلوب الذي يتبعه المدرس في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المدرسين الذين يستخدمون نفس الطريقة، والتي ترتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم (صالح عبد السميع - 2002).

طبيعة أسلوب التدريس:

إن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المعلم استخدامها عند قيامه بعملية التدريس وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه والانفعالات ونغمة الصوت ومخارج الحروف والإشارات والإيماءات والتعبير عن القيم وغيرها وهذه تمثل في جوهرها الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين ووفقاً لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه.

ويجب أن نفرق بين طرائق التدريس وأساليب التدريس فالطريقة (خطوات وأساليب تعد وتستخدم بصورة متقنة من أجل الوصول إلى هدف العملية التعليمية بأقل جهد وأقصر فترة زمنية ممكنة) إذن الطريقة هي مجموعة أساليب والأسلوب (مجموعة قواعد تؤدي إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين) وإذا كانت الطريقة هي السبيل الأقوم لاكتشاف الحقيقة فإن الأسلوب هو الوسيلة العملية لتطبيق هذه الطريقة بنمط أو مجموعة أنماط يستخدمها المدرس لاغناء معلومات الطالب.

إن أسلوب التدريس قد يختلف من مدرس لآخر على الرغم من استخدامهم

لنفس الطريقة فقد نجد أن فروقاً قد تظهر في مستويات تحصيل الطلبة لكل مدرس ولا تنسب هذه الفروق إلى طريقة التدريس بل الأسلوب المتبع من قبل المدرس على اعتبار أن طريقة التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها، أما أساليب التدريس فلا توجد قواعد محددة ينبغي على المدرس اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس بل إن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمدرس وشخصيته والانفعالات ونغمة الصوت، ونطقه للحروف والإشارات والايعازات والتعبير عن القيم وغيرها، والتي تمثل جوهراً ووفقاً لهذا يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد بذلك طبيعته وأنماطه.

معايير اختيار أسلوب التدريس:

إن اختيار المدرس لأساليب التدريس يعتمد على عدد من المعايير وهي:

1. ملائمة الأسلوب للأهداف المنشودة:

إن معظم المربين يهتمون بتحديد الأهداف التعليمية لأنها تعكس تحديداً مقابلاً لأساليب التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف فإذا كان الهدف عاماً وكبيراً فمن الصعب اختيار أساليب تدريس معينة لذلك، أما إذا كان الهدف سلوكياً محدداً فإن الأساليب ستكون أكثر تحديداً فعند تنمية انفعالات خاصة لدى الطلبة فإن من المناسب أن يقوم المدرس بتنويع الأساليب حتى ينمي مثل هذه الانفعالات لديهم.

2. ملائمة الأسلوب لمستويات نمو الطلبة:

إن الطلبة يختلفون في مستويات نموهم واهتماماتهم وقدراتهم لهذا فمن غير الممكن تحديد أسلوب تدريس يناسب هذا التنوع، مما يحتم ضرورة اللجوء إلى التخطيط من أجل استخدام أساليب تدريس متنوعة تناسب ما بين الطلبة من فروق.

3. ملائمة الأسلوب للإمكانات المتوفرة:

إن اختيار الأسلوب يجب أن يتلائم مع ما يتوفر من إمكانات لأن عدم توفرها يزيد للمتعلم والمعلم فرصة التعلم الجيد وكذلك زيادة الوقت والجهد للطرفين.

4. ملائمة الأسلوب لمحتوى مادة الدرس:

يرتبط محتوى المادة الدراسية بأهدافها كما ترتبط طرق وأساليب التدريس

بهذه الأهداف لهذا فلا بد من التعرف على محتوى المادة الدراسية ومستوى صعوبتها ونوع العمليات العقلية التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التخطيط لاختبار أسلوب تدريس معين يتلائم مع محتوى المادة الدراسية والسبل الكفيلة بإيصالها إلى الطلبة.

5. نظرة المدرس إلى التعليم:

إن نظرة المدرس إلى عملية التعليم ترتبط بنوع الفلسفة التي يستخدمها لهذا فإن أساليب التدريس التي يتبعها سوف تنسجم مع هذه النظرة فالمدرس الذي يشعر بأنه موجه وباحث ومرشد ومعد للمواد التعليمية لا بد وأن يستخدم أساليب تدريس تعطي للطالب الفرصة للقيام بالنشاط التعليمي بطريقة ذاتية.

أنواع أساليب التدريس

إن أساليب التدريس تتنوع كما تتنوع استراتيجيات التدريس وطرقه ولكن ينبغي أن نؤكد إن أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات كما أنها لا تسير وفقاً لشروط أو معايير محددة فأسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بشخصية المدرس وسماته وخصائصه، كما لا يمكننا تفضيل أي أسلوب عما سواه من الأساليب على اعتبار أن مسألة تفضيل أسلوب تدرسي عن غيره تظل مرهونة بالمدرس نفسه، ومما يفضله هو إلا أن معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع أساليب التدريس قد ربطت بين هذه الأساليب وأثرها على التحصيل وذلك من زاوية أن أسلوب التدريس لا يمكن الحكم عليه إلا من خلال الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى الطلبة.

ومن ابرز الأساليب التي تستخدم في التدريس ما يلي:

1. أسلوب التدريس المباشر:

وهو ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المدرس الذاتية (الخاصة) والتي يسعى من خلالها إلى توجيه عمل الطلبة ونقد سلوكهم وتبرز فيه استخدام المدرس لسلطته داخل الصف، حيث نجده يسعى إلى تزويد طلبته بالخبرات والمهارات التعليمية التي يجدها مناسبة لهم، كما أنه يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقاً لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر

الطلبة للمعلومات التي قدمها لهم، وهذا الأسلوب يتلائم مع طريقة المحاضرة والمناقشة المفيدة.

2. أسلوب التدريس غير المباشر:

وهو أسلوب يعتمد على تشجيع المدرس لطلبته في إشراكهم في العملية التعليمية خلال أفكارهم وامتصاص آرائهم وقبول مشاعرهم حيث نجد أن المدرس يسعى إلى التعرف على آراء ومشكلات الطلبة ومن ثم يتم عرضها على الطلبة ودعوتهم للمشاركة في دراستها ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه.

إن المدرسين يميلون إلى استخدام الأسلوب المباشر أكثر من غير المباشر داخل الصف، إلا أن الباحثين وجدوا أن النمو اللغوي والتحصيل العام يكون عالياً لدى الطلبة الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب المباشر مقارنة بزملائهم الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب المباشر في التدريس إلا أن أسلوب التدريس الواحد غير كافٍ وليس ملائماً لكل مهام التعليم وأن المستوى الأمثل لكل أسلوب يختلف باختلاف طبيعة ومهمة التعلم.

3. أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد:

وهذا الأسلوب مرتبط باستخدام الثواب والعقاب، فأسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة كما أن هناك تأثيراً لنقد المدرس على تحصيل الطلبة أيضا فلقد تبين أن الإفراط في النقد يؤدي إلى انخفاض في التحصيل لدى الطلبة ولا توجد دراسة أشارت إلى أن الإفراط في النقد يسرع في نمو التعلم.

4. أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة:

لقد أكدت دراسات عديدة على أن هذا الأسلوب له تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة فالمعروف أن الطلبة الذين تعلموا بهذا الأسلوب يكون لديهم قدر كافٍ من التذكر إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأساليب تدريسية لا تعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة.

فمن مميزات هذا الأسلوب أنه يوضح للطالب مستويات تقدمه ونموه

وتحصيله بصورة متتابعة وذلك من خلال تحديده لجوانب القوة في ذلك التحصيل وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله وهذا الأسلوب يعد من أبرز الأساليب التي تتبع في طرق التعلم الذاتي والفردي.

5. أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار الطالب:

إن استعمال هذا الأسلوب من قبل المدرس سوف يمنح الطالب استخراج الفكرة من خلال تكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية وإن إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المدرس تساعد الطالب على وضع الفكرة التي يفهمها.

6. أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي:

إن استخدام المدرس لعملية التنافس الفردي يكون له تأثير دال على تحصيل الطلبة إذا ما قورنت بالتنافس الجماعي ويعد هذا الأسلوب مناسباً جداً لطرق التعلم الذاتي والانفرادي وذا تأثير إيجابي في الأداء النسبي بين الطلبة. .

7. الأساليب المبنية على عمل الطالب (المشروع):

يقوم الطلبة بنشاطات تربوية متنوعة يكسبون من خلالها بعض الاتجاهات الإيجابية بالإضافة إلى الخبرة الغنية بالمهارات والمعلومات والحقائق لتحقيق هدفهم المنشود بتخطيط من قبلهم، وقد استخدم هذا الأسلوب (المشروع) كتطبيق عملي لمنهج النشاط الذي نادى به المربون حيث انتشر في المدارس الاميريكية أولا ثم انتقل إلى مختلف دول العالم.

إن طريقة اختيار المشروع تعتمد على مناقشة المدرس لطلبته في مساعدتهم في الكشف عن اتجاهاتهم وميولهم واهتماماتهم والخبرات التي يرغبون في الاستزادة منها وعندما يشعر بتركيز اهتمامات الطلاب على موضوع ما برغبتهم في القيام بنشاطات تتعلق بهذا الموضوع لاستكمال خبراتهم أو لإشباع حاجاتهم إلى الكشف عن مجال ما فإن ذلك يعني تحديداً لموضوع المشروع كما يعني بأن الطلاب هم الأساس في هذا التحديد والاختيار (صالح عبد السميع - 2000).

8. الأساليب المبنية على العرض والاستكشاف (الاستقراء والقياس):

يستخدم الاستقراء كوسيلة للوصول إلى أحكام عامة ومفاهيم وقواعد

ونظريات مجردة بالانتقال من الجزئيات والأمثلة المحسوسة إلى الكليات المجردة والتعميمات.

إن المدرس يستخدم الاستقراء بشكل ملحوظ في تدريسه وذلك بعرض أمثلة جزئية من ملاحظات الطلبة المحسوسة ويتدرج معهم إلى أن يصل إلى قاعدة أو تعميم يشمل كل الأمثلة الجزئية والأمثلة المشابهة لها، وليمكن الطلبة من استنباط مبدأ أو نظرية علمية بإعطائه أمثلة محسوسة حتى بات استخدام هذا الأسلوب إشارة إلى كفاءة المعلم ومدى أهليته.

أما القياس فهو أسلوب يقوم من خلاله المتعلم بالتفكير والاستنتاج ليصل إلى المعارف والحقائق الجزئية لهذا فيمكن استخدامه في مختلف طرائق التدريس وكذلك في النقاش.

9. أساليب التدريس القائمة على تنوع وتكرار الأسئلة:

إن تكرار إعطاء الأسئلة للطلبة يرتبط بنمو التحصيل لديهم، وذلك لأن تكرار الإجابة الصحيحة يرتبط ارتباطاً موجباً بتحصيل الطالب.

لهذا اهتمت بعض الدراسات بمحاولة إيجاد العلاقة بين نمط تقديم الأسئلة والتحصيل الدراسي لدى الطالب وقد تم التوصل إلى أن نمط تقديم الأسئلة لا يؤثر على تحصيل الطالب وهذا يعني أن أسلوب التدريس القائم على التساؤل يلعب دوراً مؤثراً في نمو تحصيل الطالب بغض النظر عن الكيفية التي تم بها تقديم هذه الأسئلة، وإن كنا نرى أن صياغة الأسئلة وتقديمها وفقاً لمعايير محددة والاستجواب في التدريس ستزيد من فعالية هذا الأسلوب ومن ثم تزيد من تحصيل الطلبة وتقدمهم في عملية التعلم.

10. أساليب قائمة على وضوح العرض أو التقديم:

المقصود هنا بالعرض هو عرض المدرس لمادته العلمية بشكل واضح يمكن لطلبته من استيعابها، لأن وضوح العرض ذي تأثير فعال في تقديم تحصيل الطالب.

11. أسلوب التدريس الحماسي للمعلم:

وهو أسلوب تدريسي له تأثير في مستوى تحصيل الطالب، حيث بينت معظم الدراسات على أن مستوى حماس المدرس أثناء التدريس يلعب دوراً مؤثراً في نمو

مستويات تحصيل طلبته إذا كان حماساً متزناً.

12. الأساليب المبنية على الكلام والاستماع (الإلقاء والمحاضرة):

ويعد من الأساليب الفعالة لنقل الأفكار والمعلومات والحقائق من المدرس إلى الطالب، وما زال هذا الأسلوب مستخدماً وشائعاً عند معظم المدرسين لأنه من أكثر الأساليب سهولة ويسراً، ويفضله المدرسون لأنه يتيح الفرصة لتوصيل أفكارهم ومعلوماتهم إلى الطلاب في جو نظامي هادئ يكون فيه الطلاب مستمعين بانتباه إلى ما يقوله المدرسون.

13. الأسلوب المبرمج:

لتوضيح فكرة الأسلوب المبرمج فنصور أن مدرساً يقوم بتدريس أو تعليم طالب واحد في مثل هذه الحالة يحدث التعلم عن طريق التفاعل المباشر بين المدرس وطلابه فيقدم المدرس موضوع الدرس خطوة خطوة ولا ينتقل من خطوة إلى الخطوة التي تليها إلا إذا تأكد أن الطالب قد فهم ما هدف إليه في الخطوة السابقة أي إن المدرس في كل خطوة من خطوات الدرس يقوم أولاً بأول نمو الطالب نحو بلوغ الأهداف التي يرمي إليها وفي كل خطوة يدرك الطالب مدى ما حققه من نجاح في تعلم هذه الخطوة فإذا تبين للمدرس أن شيئاً قد صعب على الطالب فهمه فإنه يعيد الشرح والإيضاح وإعطاء الأمثلة التي يتحقق كل من المدرس والطالب أن كل شيء قد وضح تماماً (عميرة إبراهيم بسيوني - 1967).

ثم ينتقل المدرس إلى خطوة أخرى وهكذا يستمر التفاعل بين المدرس والطالب إلى أن يتم التعلم بصورة جيدة وهذه الحالة تشبه إلى حد كبير ما يحدث في أسلوب التدريس المبرمج مع فرق واحد أن التفاعل في عملية التعليم والتعلم يتم بين الطالب والبرنامج ويقدم البرنامج للطالب اما في صورة كتاب وهو أكثر شيوعاً أو بطاقات أو يعرضه في آلة تعليمية ويعرض البرنامج المادة العلمية على الطالب في صورة خطوات متتابعة وفي كل خطوة يطلب من الطالب الاستجابة إلى سؤال معين ولا ينتقل إلى الخطوة التالية قبل أن يجيب على السؤال إجابة موفقة فإذا لم يوفق الطالب في الإجابة فإن البرنامج يوجهه إلى ما يجب عمله قبل الانتقال إلى الخطوة التالية.

خصائص الأسلوب المبرمج

إن للأسلوب المبرمج خصائص تميزه عن غيره من الأساليب ومنها:

1. أسلوب تدريس فردي يعمل فيه كل طالب بمفرده.

2. كل طالب يتعلم بسرعته الخاصة ولهذا يمكن المقارنة ما بين الطلاب من فروق فردية من حيث سرعة التعلم.

3. تقسم المادة العلمية إلى أجزاء صغيرة نسبياً وتقدم للمتعلم في خطوات متتابعة تسمى كل خطوة منها إطارا (Frame) ويحتوي كل إطار عادة على قدر صغير من المادة العلمية بحيث يستطيع المتعلم أن يتعلمه بسهولة وينتهي كل إطار بسؤال يطلب من المتعلم الإجابة عليه اما بإضافة كلمة أو أكثر لتكميل جملة أو الإجابة بنعم أو لا أو عن طريق اختيار إجابة من بين عدد من الإجابات المقترحة.

4. في البرنامج يجيب الطالب على السؤال الموجود في الإطار بصورة محددة وبعبارة أخرى فإن الطالب يستجيب استجابة معينة للمثير (السؤال) ويصاغ السؤال عادة بصورة تجعل الطالب يجيب إجابة موفقة في معظم الحالات.

5. وبعد أن يحدد الطالب استجابته يسمح له فوراً بمعرفة الإجابة الصحيحة على السؤال ويقارن بين اجابته وبين الإجابة الصحيحة فإذا كانت اجابته متفقة مع الإجابة الصحيحة فإن ذلك يعزز عملية التعليم بمعنى أنه يصبح هناك احتمال لأن يعطي الطالب الاستجابة الصحيحة عندما يواجه بالمثير نفسه مستقبلاً أما إذا لم يوفق فإن البرنامج يوجه إلى ما يجب عمله قبل الانتقال إلى الخطوة التالية (عميرة إبراهيم بسيوني - 1967).

خطوات وضع البرنامج

هناك خطوات يجب اتباعها عند وضع البرامج وهي:

1. تحديد الأهداف التي من أجلها يعد البرنامج ويجب أن تكون الأهداف واضحة ومحددة ومفصلة.

2. تحديد مستوى التلاميذ من حيث درجة نضجهم ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة لتحديد نقطة البداية في البرنامج.

3. تحديد المادة العلمية التي تقدم في البرنامج على ضوء الأهداف التي سبق

تحديدها ويجب الاستعانة بالمصادر العلمية لوضع المادة العلمية الصحيحة والمناسبة.

4. تحديد النظام الذي ستعرض به المادة العلمية وهذا يتطلب ترتيب المادة العلمية بطريقة منظمة تتدرج عن أسهل إلى ما هو أكثر صعوبة كما يتطلب ذلك أيضا تحديد الوسائل والأدوات والتجارب التي تستخدم في دراسة النتائج والمواقف التي سيقوم عندها.

5. كتابة إطار البرامج وهذه المرحلة في غاية الأهمية وتتطلب مهارة فائقة من جانب واضع البرامج فإذا كانت الأهداف مصاغة بوضوح وإذا كان واضع البرنامج على دراسة كافية بمستوى الطلاب الذين سيدرسون البرامج وإذا كانت المادة العلمية محددة بطريقة واضحة مرتبة ترتيباً منطقياً سليماً فإن ذلك سيسهل كثيراً كتابة الإطارات ومع كل هذا فإن كتابة الإطارات تحتاج إلى مهارة وتدريب وقدرة على الإبداع والابتكار.

6. تجريب البرنامج وتعديله ولا يصبح البرنامج مقبولاً في صورته إلا بعد أن يجرب عدداً من المرات على عدد من الطلبة.

أهمية استخدام الأسلوب المبرمج

إن أهمية استخدام الأسلوب المبرمج تتأتى من كونه:

1. يعلم فعلاً.
2. يوفر الوقت.
3. يحفز الطلبة على الدراسة.
4. يعوض النقص عند المدرسين.

أساليب العرض للمواد الدراسية:

إن الأساليب التي يتبعها المدرسون في عرض ما لديهم من المواد الدراسية وفي معاملة طلبتهم يمكن تصنيفها من حيث علاقتها بالتعلم وبالمادة التي تعلم إلى صنفين أساسيين هما:

1. الطريقة المنطقية Logical Method:

وهذه الطريقة تعنى بتنظيم المادة وفق أساليب منطقية ويكون المدرس فيها

هو المحور والمهيمن المسيطر في الدرس، حيث يحدد للطالب ما يجب عليه عمله وعدم الخروج عن الطريق التي يعينها له، ومن أجل هذا فإن التعلم، حسب رأي معتنقي هذه الطريقة ما هو إلا عملية مقيدة بقواعد معينة موضوعة ومحددة وعلى المتعلم أن يسلك الطريق التي تحددها وتعينها هذه القواعد لكي يكون تعلمه متقناً، لهذا فإن المتطرفين في تطبيق هذه الطريقة للتعليم لا يعيرون شخصية المتعلم أي اهتمام ولا يوجهون أي عناية إلى رغباته وميوله، ونتيجة لرأيهم هذا فإنهم لا يرون وجوب دراسة طبيعة المتعلم واستعداداته لتلقي المادة ومقدراته الطبيعية في التعلم، بل يكتفون بالقيام بترتيب وتنضيد مواد الموضوع المراد تدريسه وتقديمه للطلبة حسب ما تتطلبه القواعد المنطقية العقلية، بغض النظر عن ما ينتج من أبعاد محتويات الموضوع من خبرات الطلبة المباشرة الواعية التي يمارسونها في حياتهم اليومية الخاصة والعامة ويشعرون بأهميتها في تسيير حياتهم والناتجة عن ملاحظاتهم واتصالاتهم ومشاهداتهم بواسطة مختلف وسائل الاتصال.

2. الطريقة النفسية:

وهذه الطريقة تعتبر رغبات المتعلم ومقاصده واستعداداته هي العوامل المرشدة في طريقة التدريس، وإن المدرس مساعد للطالب بما يختاره بنفسه ويراه صالحاً له، ويرشده في طريقة تنفيذه لما ينتخبه، فوحدة التنظيم بهذه الطريقة هي نشاط المتعلم ورغباته وإمكاناته وليس مادة الدرس.

لهذا فإن الطريقة المنطقية تتضمن تلقيناً واجباراً، اما الطريقة النفسية فتعتمد على التوجيه والإرشاد، حيث يسمح للدوافع الطبيعية عند الأطفال في أن تجد لها طريقاً ومسلكاً عندهم وحينئذ يحدث التعلم، ويرى أنصار هذه الطريقة أن من شروط التعلم الحرية المطلقة وعدم تدخل المدرس أو مراقبته لطلبته أو سيطرته عليهم، بل الاهتمام بتوجهاتهم ودوافعهم الطبيعية وفعالياتهم كأدلة يهتدي بها في عمله وبما أن التعلم عملية إبداعية ابتكارية تتوقف لحد كبير على حسن تصرف المدرس، لهذا فإنه قد يحتاج أحياناً إلى التمسك بطريقة معينة لأن مهنته تتطلب الحكم والتصور والمبادرة والتكيف للظروف والحالات السائدة ولما يستجد من حاجات ورغبات عند طلبته.

فعلى المدرس قبل أن يقرر الطريقة التي يتبعها في تدريس مادة مـا أن يفكـر بأنـه سيقوم بتدريس بشر لهم مميزاتهم الخاصة وفوارقهم، ولكل واحد منهم قابلياته ورغباتـه وحاجاته وشعوره وتفكيره وإن هذه الخصال سواء كانت طبيعية أم مكتسـبة لهـا تأثيرهـا الكبير في تعلمهم، لهـذا وجـب مـن المـدرس اختيـار الطريقـة التـي تـتلائم مـع إمكانـات وتوجيهات طلبته، لكونها ركن أساسي مهـم في عمليـة التـدريس فلـيس للمـنهج أو المـواد الدراسية أية قيمة إذا لم تنفذ بطريقة ناجحة كما أن المدرس لا يستطيع الـتصرف بالمـادة أو الموضوع من أجل تحقيق الهدف المنشود إذا لم يكن هنـاك طريقـة واضـحة وتصـميم على تنفيذها بشكل جيد من خلال اختيار الأسلوب المناسب.

التقنيات الحديثة وأساليب التدريس

بما أن التدريس علم وفن ولأجل أن يتماشى هـذا العلـم مـع التقنيـات ومسـتقبلها لهذا وجب على المربين ضرورة تطوير أساليب التدريس بحيث يكتسب الطالـب المهـارات والمعرفة المرنة بما يتلاءم مع متطلبات المجتمـع، ومـما يسـهل عليـه اقتبـاس المسـتجدات واستخدامها الفاعل لتلبية متطلبات عمله ومجتمعه وبمعنى آخر أن يصبح التعلـيم " فـن اقتناء المعرفة ومتابعتها وتوصيلها وحسن توظيفها ".

وأن يكتسب الطالب مهارة التعامل مع المعلومات، وبحيـث تتحـول هـذه المهـارة من الخبرة في جمع المعلومات إلى مجموعة من المهارات تشمل:

1. كيفية الوصول إلى المعلومات المفيدة.
2. كيفية الاستفادة الأمثل من المعلومات التي يمكن الوصول إليها.
3. كيفية القيام بذلك في الوقت المناسب عندما تشتد الحاجة إلى هذه المعلومات.

وكذلك يجب التأكيد على أنه في عملية تحويل المعلومات إلى معرفة تبقـى المهـارة الحقيقية مهارة بشرية إنسانية محضة، قد تـدهمها الأدوات المتـوفرة في نظـم تكنولوجيـا المعلومات وإن هذه الأدوات المساعدة لا يمكن أن تغني عن التقييم الـبشري للمعلومـات وتحديد فائدتها.

ومن خلال العملية التعليمية لكافة المقررات الدراسية يجب التأكد من أن الطالب يحصل على مجموعة من المهارات المستقبلية تتمثل بصفة خاصة في:

1. مهارة البحث Research من خلال استخدام المكتبة ومصادر المعلومات الإلكترونية، مع أتباع أساليب ومناهج البحث الحديثة.

2. حسن الاستفادة من المعلومات المتوفرة بكثافة في نظم المعلومات الحديثة، لحل المشكلات المطروحة.

3. القدرة على النقد والتحليل Critical thinking and analysis.

4. التوجه إلى نمط من التفكير يتوجه لحل المشكلات.

5. القدرة على التفكير النظري Thinking in theoretical terms من خلال المحاضرات وكتابة المقالات، والتقارير، وفقاً لمناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية.

6. القدرة على التفكير الخلاق المبدع Thinking creatively عن طريق كتابة المقالات والمناقشات وحل المشكلات عن طريق التحليل النقدي.

7. القدرة على فهم وإدراك النظم الاجتماعية والأخلاقية من خلال التحليل الحضاري للمجتمعات المختلفة.

8. مهارة الاتصال عن طريق الكتابة Written communication.

9. مهارة الحوار Public speaking في نقاش مفتوح من خلال المناقشات الحوارية والعروض التعليمية داخل الفصل.

10. مهارة الانتباه للأمور الدقيقة Attention to detail عن طريق تحضير الدروس والكتابة والامتحانات.

11. مهارة تخطيط وإدارة الوقت Time management and planning من خلال تنظيم الأعباء الدراسية وواجبات القراءة وكتابة المقالات والامتحانات.

12. مهارة العمل في المجموعات Teamwork من خلال العمل الطلابي ضمن مجموعات لبحث أو مناقشة أحد الموضوعات.

الوسائط المتعدده Hyper Media

قام العديد من المختصين والباحثين بإعطاء مفاهيم للوسائط المتعددة فنجد

أن الوسائط (نائل وديما - 2008 - 4) قد أعطوها مفهوماً مفصلاً وهي جمع الكلمة وسيط (Medium) وهو كل شيء يستطيع إيصال المعلومه إلى شخص آخر من خلال النص المكتوب (Text) أو تبليغه بالصوت (Sound) أو برسم بياني (lmage) وقد تفسر له المعلومة بالصوت والصورة معاً من خلال لقطات وافلام الفديو (Video) أو من خلال دمج هذه الوسائط بكفاءة والتعبير عنها باستخدام جهاز الحاسوب وفق قواعد وأسس علمية.

إن الوسائط هي دمج ما بين الحاسوب والوسائط لإنتاج بيئة تشعبية تفاعلية تحتوي على النصوص والصور والرسومات والصوت والفديو التي ترتبط بينها بشكل تشعبي من خلال الرسومات، لهذا فهي تكوين بنائي رقمي يتكون من النص المكتوب والرسومات والصور والمرئيات المتحركة والمؤثرات الصوتية التزويد المتعلم بدرجة عاليه من التحكم والتفاعل معها، من خلال برامج لتقديم المادة التعليمية بجهاز الحاسوب مصممة بشكل تسمح للمتعلم بالتعامل معها بشكل تفاعلي طبقاً لاحتياجاته وقدراته الذاتية.

وبما أن عملية التعلم مستمرة ومتجددة ومتعددة العناصر والمدخلات فإن التطور المعرفي والتكنولوجي وتطور الحواسيب والبرامجيات تساهم وبشكل فاعل في خدمة عمليتي التعلم والتعليم وتزويد المتعلم بدرجة عالية من التحكم والتفاعل معها.

ولهذا نجد بأن الوسائط المتعددة هي برامج تحتوي على منظومة من المعلومات تصمم وفق اشكال ونماذج متنوعة تستخدم الكتابة والصوت والصورة والحركة والرسومات المتحركة والافلام في آن واحد وبأوقات مختلفة وبشكل متسلسل مما يزيد من قوة العرض ورغبة المتعلم بالاستفادة منها بأسرع وقت وأقل كلفة.

عناصر الوسائط المتعددة:

إن من أهم عناصر الوسائط المتعددة هي:(حسن شفيق - 2006 - 69).

1- النص: ويجب اختياره بعناية لأنه مهم جداً للمتعلم في تلقي المعلومات وخاصة إذا كان بسيطاً ومختصراً.

2- الصوتيات: وهي التأثيرات الصوتية الصادرة من الآلات.

3- الصور الرقمية: من خلال الكاميرات الرقمية الخاصه أو اجهزة المسح الضوئي أو الارشيف الرقمي.

4- الرسوم المتحركة: تعرض من أجل إعطاء الاحساس بالحركة.

5- لقطات الفديو الحيه: باستخدام اقراص (CD) أو الاجهزة لعرض الصور والرسوم والحفظ واسترجاع الاصوات وتوليد الموسيقى والمؤثرات الصوتية

فوائد الوسائط المتعدده:

1- إثراء التعليم.
2- توسيع خبرات المتعلم واستثارة اهتمامه وإشباع حاجاته.
3- تيسير بناء المفاهيم.
4- توفير الوقت والجهد والمصادر.
5- اشراك جميع حواس المتعلم.
6- زيادة التقارب والتطابق بين معاني الالفاظ في ذهن كل من المعلم والمتعلم لتكوين مفاهيم سليمة.
7- اثراء التعليم.
8- توسيع خبرات المتعلم واستثارة اهتمامه واشباع حاجاته.
9- تيسير بناء المفاهيم.
10- توفير الوقت والجهد والمصادر.
11- اشراك جميع حواس المتعلم.
12- زيادة التقارب والتطابق بين معاني الالفاظ في ذهن كل من المعلم والمتعلم لتكوين مفاهيم سليمة

أساليب التعليم الشخصي

إن البيئة المثالية للتدريس تحتوي على أربع أنواع للتعليم الشخصي وهي (Rise - 2004):

1. واضعو النظريات (او المشبهات) وهم الذين يرغبون بالتعلم بواسطة

وضع مفاهيم مجردة وملاحظات منعكسة (محاضرات، أوراق)، لهذا تجدهم يرغبون بطرح أسئلة حول كيفية العلاقة بين الأشياء، ودراسة الحالات والتدريب والقراءة والتفكير بصورة منفردة، ولهذا نجد أن قوتهم تكمن في خلق النماذج النظرية، وإن اهتمامهم بالأشخاص الآخرين والتطبيق العملي ضعيفة، وغالباً ما تشغلهم المفاهيم المجردة أن مثل هؤلاء يتميزون بالعمل في أقسام البحث والتخطيط ودراسة استخدام هذه الأساليب يكون أكثر نجاحاً بالعلوم الأساسية والرياضيات من العلوم التطبيقية.

2. الناشطون (البديلون) ويفضلون التعلم باستخدام الخبرات الملموسة والاختبارات الفعالة ويطلق عليهم اسم البديلين لأنهم ينجحون بتبني أوضاع آنية محددة، ويحلون الأمور بصورة بديهية إضافة إلى اعتمادهم على معلومات الآخرين، وهم يفضلون أن يلعبوا أي شيء، ويتدربوا ويمارسوا المهارات وحل المسائل والنقاش مع الآخرين، وإن قوتهم تكمن في القيام بالأمور بأنفسهم ويدخلون في تجارب جديدة، وهم يتعاملون مع الناس بصورة طيبة، لكن أحياناً تجدهم متسرعين وغير صبورين.

3. الانعكاسيون (المتباعدون) وهؤلاء يرغبون بالتعلم بواسطة الملاحظات الانعكاسية والخبرات الملموسة (الشعارات، الصحف، الأعمال الفكرية)، ويحتاجون وقتاً للتفكير أثناء التدريب والقيادة، والحكم على الأداء بمعايير خارجية، إن قوتهم تكمن في قابلياتهم على التخيل، وهم يبدون اهتماماً أكبر بالاشخاص الآخرين والأمور العاطفية.

4. الذرائعيون (متطابقي الاتجاه) وهؤلاء يفضلون التعلم باستخدام مفاهيم مجردة والتجريب الفعال بالمختبرات ومواقع العمل والملاحظات وهم يسألون عن كيفية تطبيق المهارات والفعاليات وعمليات التدريب بالممارسة، قوتهم الكبرى تكمن في التطبيق العملي لأي فكرة أو مهمة، وهم غير عاطفيين، ويفضلون التعامل مع الأشياء أكثر من الناس، يظهرون اهتمامات تقنية غير واسعة لهذا نجدهم يفضلون التخصص بالعلوم الفسيولوجية.

إن جميع هذه الأساليب يمكن للمتعلم أن يختار ما يلائمه منها من خلال

خبراته ومن ثم يتعرف طبقاً لها والبحث والتطبيق ليصل إلى نتيجة منطقية ولهذا فعلى المتعلم في النهاية أن يتدرب بمسائل متشابهة تسبب له خبرات ملموسة جديدة، على أن تكون فعاليات التدريب مرنة ليتمكن من تطبيق الأسلوب المفضل في أي من الأساليب الأربعة.

فمثلاً عند القيام بعملية التدريب الرياضي نجد أن:

أ. الذرائعيون: يطلبون من مدرب آخر أن يرشدهم في كيفية التدريب لمدربين اخرين.

ب. الناشطون: يستخدمون المهارات التي يملكها فريقهم مع تلك التي تعلموها وذلك لبناء أسلوب تدريبي خاص بهم.

ج. الانعكاسيون: يراقبون كيف يدرب بقية المدربين.

د. واضعو النظريات أو الباحثين في الجانب النظري فنجدهم يقرأون المقالات ليتعرفوا على وجهات النظر التي تؤيد النظريات المختلفة.

ونجد هؤلاء عند تعلمهم قيادة الدرس يقومون بما يلي:

ا. الذرائعيون: يلتقطون الأفكار المفيدة والتقنيات من ذوي الخبرة في قيادة الدرس.

ب. الناشطون: يتلقون المعلومات وبسرعة ويقومون بقيادة الدرس.

ج. الانعكاسيون: يفكرون في قيادة الدرس من خلال مشاهدة الآخرين وهم يقودون.

د. الباحثون في الجانب النظري: يفهمون النظرية ولهم فكرة واضحة حول مفاهيم قيادة الدرس.

إن هذه الأمثلة البسيطة سوف تساعد المعلم أو المدرب وكذلك الطالب أو المتدرب عن كيفية تحديد أفضل أسلوب للتعليم يمكن اختياره وذلك من خلال التشخيص الدقيق من قبلهم وهذا بدوره سوف يوفر لهم الوقت والجهد ويحقق لهم الأهداف الذين يطمحون الوصول إليها.

أساليب التدريس والمهارات

إن اكتساب المهارات تحصل نتيجة:

أ. تطوير أساليب التدريس بحيث يكتسب الطالب المهارات والمعرفة المرنة بما يتلائم مع متطلبات المجتمع، ومما يسهل عليه اقتباس المستجدات واستخدامها الفاعل لتلبية متطلبات عمله ومجتمعه، وبمعنى آخر أن يصبح التعليم " فن اقناء المعرفة ومتابعتها وتوصيلها وحسن توظيفها ".

ب. ضرورة أن يكتسب الطالب مهارة التعامل مع المعلومات، وبحيث تتحول هذه المهارة من الخبرة في جمع المعلومات إلى مجموعة من المهارات تشتمل:

1. كيفية الوصول إلى المعلومات المفيدة.

2. كيفية الاستفادة الامثل من المعلومات التي يمكن الوصول إليها.

3. يفيد القيام بذلك في الوقت المناسب عندما تشتد الحاجة إلى هذه المعلومات.

ج. التأكيد على أنه في عملية تحويل المعلومات إلى معرفة تبقى المهارة الحقيقية مهارة بشرية إنسانية محضة، قد تفيدها وتدعمها الادوات المساعدة المتوفرة في نظم تكنولوجيا المعلومات، وإن هذه الادوات المساعدة لا يمكن أن تغني عن التقييم البشري للمعلومات وتحديد فائدتها.

د. ومن خلال العملية التعليمية لكافة المقررات الدراسية يجب التأكد من أن الطالب يحصل على مجموعة من المهارات المستقبلية تتمثل بصفة خاصة في:

1. مهارة البحث Research: من خلال استخدام المكتبة ومصادر المعلومات الإلكترونية، مع اتباع أساليب ومناهج البحث الحديثة.

2. حسن الاستفادة من المعلومات المتوفرة بكثافة في نظم المعلومات الحديثة، لحل المشكلات المطروحة.

3. القدرة على النقد والتحليل Critical thinking and analysis.

4. التوجه إلى نمط من التفكير يتوجه لحل المشكلات.

5. القدرة على التفكير النظري Thinking in theoretical terms من خلال

المحاضرات، وكتابة المقالات، والتقارير، وفقاً لمناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية.

6. القدرة على التفكير الخلاق المبدع Thinking creatively عن طريق كتابة المقالات، والمناقشات، وحل المشكلات عن طريق التحليل النقدي.

7. القدرة على فهم وإدراك النظم الاجتماعية والأخلاقية من خلال التحليل الحضاري للمجتمعات المختلفة.

8. مهارة الاتصال عن طريق الكتابة Written communication.

9. مهارة الحوار Public speaking في نقاش مفتوح من خلال المناقشات الحوارية، والعروض التعليمية داخل الفصل.

10. مهارة الانتباه للأمور الدقيقة Attention to detail عن طريق تحضير الدروس والكتابة والامتحانات.

11. مهارة تخطيط وإدارة الوقت Time management and planning من خلال تنظيم الأعباء الدراسية وواجبات القراءة وكتابة المقالات والامتحانات.

12. مهارة العمل في المجموعات Teamwork من خلال العمل الطلابي ضمن مجموعات لبحث أو مناقشة أحد الموضوعات.

استراتيجيات التدريس: المعنى والمفهوم:

لقد تناول الكثير من الباحثين والمؤلفين مصطلح استراتيجيات التدريس بمدلولات ومعاني متعددة مرادفة للعديد من المصطلحات التدريسية الأخرى ومنها نموذج التدريس (Teaehing Model) ومدخل التدريس (Teaching Approach)، وأحداث التدريس (Teaching Events) وتحركات التدريس (Teaching Movecs) وكذلك طريقة التدريس (Teching Method).

وقبل أن نتناول الحديث عن استراتيجيات التدريس يجب أن نعرف المفهوم العام للاستراتيجية، فقد ورد في كتاب المنجز في اللغة العربية بأن الاستراتيجية تعني " فن من الفنون يتناول الوسائل التي يجب الاخذ بها في قيادة أي عمل ". وكذلك هي فن استخدام الإمكانات المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

إن مصطلح الاستراتيجية مشتق من الكلمة اليونانية (استراتيجوس) ويعني في

اللغة العربية (فن القيادة) ويرد لفظ (استراتيجية) في باب الوسائل التي يقابلها المقاصد أو الغايات في السلوك والأفعال الاجتماعية فكل سلوك له في النهاية قصد أو غاية تعبر عن حاجة أساسية (داود ماهر، مجيد مهدي - 1991 - 42).

والاستراتيجية سلوك إنساني مركب ومتكامل تضع في الحسبان جميع معطيات الموقف التي ستعالجه، لأجل تحقيق غرض معين بقليل من الخطأ أو المصادفة (محمد زيدان حمدان - 1985 - 192) أو " هي خط السير الموصل إلى الهدف أو الاطار الموجه لأساليب العمل، والدليل الذي يرشد حركته (ابو زينة - 1982 - 105).

أما في التدريس فقد عرفت استراتيجية التدريس بأنها مجموعة متجانسة من الخطوات المتتابعة يمكن للمعلم تحويلها إلى طرائق ومهارات تدريسية تلائم طبيعة المعلم والمتعلم والمقرر الدراسي وظروف الموقف التعليمي والإمكانات المتاحة لتحقيق هدف أو أهداف محددة مسبقاً (الوكيل - 2005). أو أنها مجموع تحركات المعلم داخل الصف التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة من خلال الربط بين مهارات التدريس (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، أي إنها " مجموعة الحركات أو الإجراءات التدريسية المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها، وإن لفظ استراتيجيات التدريس يستخدم كمرادف للفظة إجراءات التدريس (130. P - 1985 - Hrussien).

وبما أن الاستراتيجية تعني خط السير الموصل إلى الهدف، فإن استراتيجية التدريس تمثل كل ما يفعله المعلم من أجل تحقيق أهداف المنهج، حيث تشتمل على الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة متكاملة، وتتضمن جميع الخطوات والإجراءات التي خطط لها المعلم لغرض تحقيق أهداف المنهج.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن الاستراتيجية في التدريس تعني مجموع القرارات المهمة التي يؤديها المعلم من أجل الاهتمام بتنمية العمليات الذهنية عند الطلبة، ومساعدتهم في الاعتماد على أنفسهم في التعلم، وكيفية تنظيم الوقت، وإدارة الصف الدراسي بفعالية عالية.

ولهذا فإن استراتيجية التدريس تتصل بجميع الجوانب التي تساعد على

حدوث التعلم بما في ذلك طرائق التدريس وأساليب اثارة الدافعية لدى المتعلمين وكيفية توظيفها واستثمارها بطريقة تراعي ميول المتعلمين واستعداداتهم وتوفير مستلزمات التعليم، وأساليبه الملائمة (عطية - 2009 - ص38).

وتتنوع استراتيجيات التدريس لتشمل (التفاعل الصفي، الاكتشاف والخبرة العلمية، العرض، واستراتيجية التكامل) وهذه الاستراتيجيات تصنف أيضاً تبعاً للدور الذي يؤديه المعلم والمتعلم اسوة بطرائق التدريس فمنها ما يتمحور حول المعلم والثانية تتحور حول المتعلم والثالثة يتفاعل فيها المتعلم والمعلم ومنها استراتيجية التعلم التعاوني.

ولهذا فإن استراتيجية التدريس سياق من طرائق التدريس المناسبة لأهداف الموقف التدريسي ويمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات وعلى اجود مستوى ممكن لينتج ما يسمى إجراءات التدريس أو استراتيجية التدريس، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث في غرفة الصف من استغلال إمكانات معينة لتحقيق المخرجات التعليمية المرغوبة لدى الطلاب.

ومما تقدم يمكن القول بأن استراتيجية التدريس هي فن اختيار واستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة في قيادة عملية التدريس لتحقيق الأهداف المنشودة، أو هي فن قيادة عملية التدريس باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة لتحقيق أهداف الدرس.

اما(زيتون - 1999) فقد أورد مفهومين للاستراتيجية أحدهما يكمل الآخر وهما أنها فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على افضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين.

ب - أنها خطة محكمة البناء مرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

ومن هذين المفهومين نستنتج بأن استراتيجيات التدريس عبارة عن مجموعة من الإجراءات المخطط لها من قبل المدرس لتنفيذ عملية التدريس بإتقان وذلك لتحقيق أهداف محددة وفق الإمكانات المتاحة.

ولهذا وجب على المدرس استخدام إجراءات مخطط لها سلفاً أثناء التدريس

وذلك لتحقيق الأهداف التدريسية التي ينشدها من خلال صياغة المادة الدراسية النظرية بلغة قريبة من مستوى الطالب وأن يحولها إلى مادة تطبيقية من خلال القيام بما يأتي:

1- تهيئة الطلبة لموضوع الدرس، وذلك بطرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع وكيفية القيام بالتطبيق العملي لمفردات المادة الدراسية.

2- تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة (4 - 6) طلاب يوزع عليهم مواد مختلفة لها علاقة بالتطبيق العملي لموضوع الدرس، وذلك للتوصل إلى مفهوم صحيح للموضوع وتصنيف مفرداته.

3- يعرض المدرس على الطلاب مشكلة أو ظاهرة تتعلق بالموضوع ويطلب منهم التفكير في حلها بأسلوب علمي، ومن ثم يناقشهم في الحلول المقترحة من قبلهم.

4- يطلب المدرس من الطلاب التفكير في إيجاد بدائل أو اقتراح تصورات جديدة ورؤى حول الموضوع بعد أن يعرض عليهم بعضاً منها.

5- يطلب المدرس من الطلاب العودة للعمل في مجموعات والتفكير بطرق وأساليب أخرى لتطبيق العمل.

6- اخيراً يقوم المدرس بتقديم ملخص شامل للدرس يليه عرض سريع عن الموضوع ويطلب منهم في البحث عن طرق أخرى للدرس القادم.

إن هذه الإجراءات التي يتخذها المدرس تعمل على تهيئة الطلبة لموضوع الدرس وتعليمهم محتوى المادة وإجراء تلخيص لها، إلا أن هناك إجراءات تكميلية يجب عليه القيام بها وهي تحديد زمن الدرس وكيفية توزيعه على إجراءات التدريس، وتنظيم عمل الطلاب واختيار مكان التدريس.

إن كل هذه الإجراءات لها صلة بالتعليم من أجل التفكير، أو تعليم مهارات التفكير والتي تعد هدف مهم من أهداف التربية وعلى المدرس أن يفعل ما باستطاعته من أجل توفير فرص التفكير لطلبته، ولكونه يريد لهم التقدم والنجاح وإتقان الأهداف بمستوياتها المختلفة لكي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة.

ولهذا وجب اعادة النظر في فاعلية البحث باستخدام استراتيجيات

جديدة للتـدريس تـتماشى مـع ازديـاد عـدد الطـلاب والتطـورات العلميـة التـي فرضـتها الاتجاهات التربوية الحديثة والاهتمام بالعلم كمحور للعملية التعليمية، وجعـل الطالـب عنصراً فاعلاً في هذا العالم المتغير الذي يطلب منه بذل جهود استثنائية مـن أجـل النجـاح والتفوق في دراسته وتحقيق هدفه الذي يطمح في تحقيقه.

ولا يمكن القول بأن هناك استراتيجية معينة افضل من غيرها بشكل مطلـق ولكـن هناك استراتيجية تحقق بعض جوانب التعليم افضل من غيرها كما قد تفضـل اسـتراتيجية ما عن غيرها مـن الاسـتراتيجيات في ظـروف تعليميـة معينـة وفي حـدود إمكانـات ماديـة معينة، وعلى المعلم أن يضع كل ذلك في نظر الاعتبـار عـن تخطيطـه للتـدريس واختيـاره استراتيجيات التدريس التي سيتبعها، بحيث تكون الاطار الموجه لأساليب عمله باسـتخدام مجموعة من الإجراءات الإرشـادية التـي تحـدد وتوجـه مسـار عمـل المعلـم للوصـول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي معرفي أو وجداني أو نفس حركي (نـوال إبراهيم شلتون).

وبشـكل عـام " فـإن الاسـتراتيجية هـي سـلوك إنسـاني مركـب ومتكامـل تضـع في الحسبان جميع معطيات الموقف الذي ستعالجه لأجـل تحقيـق غـرض معـين بقليـل مـن الخطأ أو المصادفة " (حمدان - 1985 - 192).

وإن التحـدث عـن اسـتراتيجية التـدريس لهـا معنـى قريـب مـن مفهـوم طرائـق التدريس مع العلم أن هناك فرقاً بين الطريقة والاستراتيجية فالطريقة ترتبط بمدخل معين لتحسين عملية عـرض معلومـة مـا مثـل طريقـة العـرض، المحـاضرة الالقـاء. . في حـين أن استراتيجية التدريس ترتبط بسلوك المعلـم ككـل مـع متعلميـه والأفعـال التـي يقـوم بهـا والتتابع الذي تتم به هـذه الأفعـال والتحركـات في سـبيل الوصـول إلى أهـداف تدريسـية محددة بأقل الإمكانات وعلى اجود مستوى ممكن لينتج ما يسمى إجراءات التـدريس أو استراتيجيته والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث في غرفـة الصـف والهـدف هـو تحقيـق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى الطلاب.

مـــما تقـــدم يتضـــح لنـــا أن الغـــرض مـــن اســـتراتيجية التـــدريس هـــو إدارة

الموقف التدريسي فالمعلم (المدرس) لا يكتفي مثلاً بطريقة المحاضرة لأسباب عديدة لذا يلجأ أحياناً إلى مزجها مع طرق أخرى كالمناقشة وغيرها من طرق التدريس، وهذا يتجسد في " خبرة المعلم " إمكاناته الشخصية في ترتيب الأهداف وفق تسلسل معين إضافة إلى ترتيب الطرق التي يستخدمها وما تتضمنه هذه الطرق من حوار وأسئلة أو ادوات واجهزة أو كتب ووسائل تعليمية تقليدية أو تقنية ويشكل كل هذا التنظيم والترتيب لطرق التدريس إمكانات مادية للتدريس ما نعنيه باستراتيجية التدريس.

وفي ضوء ما تقدم فإن استرتيجية التدريس تشتمل على:

أ - جميع الإجراءات التي يقوم بها المدرس مسبقاً ليجري التدريس بموجبها.

ب - التدريبات والوسائل والمثيرات والتقنيات المستخدمة لغرض تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

ج - بيئة التعلم وما يتصل بها من عوامل مادية وفيزيقية ونفسية وطريقة تنظيم.

د - استجابات المتعلمين وكيفية تعديلها والتعامل معها من المعلم.

وهذا يعني أن الاستراتيجية مفهوم شامل ينطوي على الطرائق والأساليب والإجراءات الخاصة بالتدريس وما يتصل بها (عطية - 2009 - 240).

تصنيفات استراتيجيات التدريس:

وقد قام (حجي، 2000) بتصنيف استراتيجيات التدريس، إلى ثلاثة اصناف تبعاً للدور الذي يؤديه المعلم والمتعلم، هي:

1- استراتيجيات تتمحور حول المعلم: - في هذه الاستراتيجية، يكون دور المعلم هو الدور الأساسي في عملية التعليم والتدريس، إلى حد يكون فيه المتعلمون سلبيين أي إن المعلم يكون دوره فاعلاً منطلقاً من أن المتعلم لا يجيد سوى الاستقبال وأنه قابل للتلقي فقط.

2- استراتيجيات تتمحور حول المتعلم: - وهنا يقل دور المعلم إلى درجة كبيرة ويكون أساس التعليم متمثلاً في المتعلم، ومن ابرز هذه الاستراتيجيات، استراتيجية التدريس الفردي، إذ إن أساس هذه

الاستراتيجية هو الاهتمام بما يتمشى مع حاجة المتعلم واهتماماته واستعداداته.

3- استراتيجيات يتفاعل فيها المتعلمون معاً والمعلمون أيضاً: إن هذه الاستراتيجية تربط بين دور المعلم في الاستراتيجية الأولى، وفاعلية المتعلمين في الاستراتيجية الثانية، من خلال اظهار روح العمل التعاوني والالفة بينهم، ومن ابرز هذه الاستراتيجيات، هي استراتيجية التعلم التعاوني، التي تعمل على رفع مستوى التحصيل والتنشئة الاجتماعية وتقدير الذات، والتي تعدهم بشكل افضل لأحوال الحياة الحقيقية الضرورية للمارسة الفعّالة في الاسرة والعمل والمجتمع.

كيفية اختيار استراتيجية التدريس:

إن اختيار استراتيجية التدريس ينبغي أن يكون وفقاً للأسس التربوية التالية:

1- أن تكون الأساليب الفنية المستخدمة مناسبة لاستعدادات التلاميذ ومستوى نضجهم.

2- طريقة عرض المادة يجب أن تكون وفقاً للأهداف التربوية العامة والأهداف التعليمية للمادة وتمكن المتعلم من تحقيق هذه الأهداف.

3- يجب أن يتوفر الوقت الكافي والمكان المناسب والادوات اللازمة حتى يتم تنفيذ الاستراتيجية.

4- يجب أن يؤدي الإجراءات التدريسية إلى نمو متتابع وتطور مستمر.

5- يجب أن تجذب الإجراءات التدريسية انتباه المتعلم.

6- يجب أن يتم تخطيط الأنشطة بدقة.

7- يجب أن تكون استراتيجية المتعلم فعالة من حيث التأثير في تفكير وسلوك واتجاهات المتعلمين.

8- تراعي الاستراتيجية المختارة تنظيم مواقف التعليم بحيث تتحدى قدرات التلميذ ويتيم له فرص النجاح.

9- أن تراعي الاستراتيجية المختارة تهيئة الفرص للتلاميذ لاستخدام ما اكتسبوه من معلومات ومهارات.

المتغيرات المؤثرة في اختيار استراتيجيات التدريس:

من الموثوق به أنه لا توجد استراتيجية معينة افضل من غيرها بشكل مطلق أو تصلح لتحقيق جميع أنواع المخرجات التعليمية المطلوبة، وإنما هنالك استراتيجيات انسب من غيرها في تحقيق بعض جوانب التعلم في مواقف وظروف تعليمية معينة، كما يمكن للمعلم أن يستخدم استراتيجية التدريس في تدريس بعض العناصر التعليمية أو جميعها، ولجزء من الدرس أو للدرس كله، وقد حددت (الناشف، 2000) أهم المتغيرات التي تدعو إلى ضرورة اللجوء إلى استخدام استراتيجيات مختلفة في التعليم وهي:

الأهداف التعليمية أو مخرجات التعلم: إن مقابلة الاستراتيجية للهدف أو الناتج المنشود، أمر حيوي ومهم وأساسي في عملية اختيار الاستراتيجية المناسبة وتحديدها، ولما كانت مخرجات التعليم كثيرة ومتنوعة في اطار المادة الدراسية أو البرنامج التعليمي الواحد، فإنه بالإمكان أن تستخدم استراتيجيات مختلفة لتدريس مادة دراسية ما، ويمكن أن تستعمل أكثر من استراتيجية في الموقف التعليمي الواحد. وهذا يعني أن مستوى التعليم أو مضمونه ياتي بالدرجة الأولى في عملية اتخاذ القرار بشان تحديد ملائمة كل استراتيجية متاحة امام المعلم ومناسبتها له.

المرحلة النمائية والفروق الفردية بين المتعلمين: إن لكل مرحلة نمو خصائصها وطبيعتها وحاجاتها ومطالب النمو فيها، فطبيعة النمو العقلي والحركي والانفعالي والاجتماعي والخلقي، وغيرها من جوانب النمو التي تسعى عملية التعليم إلى تنميتها، تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، إضافة إلى أن هناك فروقاً فردية ما بين أفراد المرحلة العمرية الواحدة، أو طلاب الصف الواحد، التي يسعى المعلم إلى معرفتها، من خلال تفاعله معهم في المواقف التعليمية المختلفة، وياخذها في الاعتبار أثناء استراتيجيات يسير عليها ليتحقق لكل متعلم مستوى من الأداء يتناسب مع قدراته وخبراته.

الوظائف الأساسية لاستراتيجيات التدريس:

اختيار المحتوى: - إن أهم مشكلة في التعليم، هي أن المتعلمين يـؤدون بمسـتويات مختلفة من المقدرة في أغلب الاعمال، لذا فـالمحتوى الـذي يـتم اختيـاره يجـب أن يقابـل احتياجات كل متعلم في الصف، ويتضمن ذلك قرارات عن كيفية اختيار المحتوى المناسب لعدد كبـير مـن المتعلمـين، لهـم احتياجـات وقـدرات مختلفـة، والوقـت المناسـب لـتعلم المحتوى من قبلهم، ومن الذي يتخـذ القـرارات الخاصـة بـالمحتوى، سـواء كـان المعلـم أو المتعلم.

توصيل الاعـمال: - يخـتص هـذا العـنصر بالأسـلوب الـذي توصـل بـه الاعـمال إلى مجموعة من المتعلمين، وهو يتضمن قرارات عن كيفية توصيل المواضيع للمتعلمين، فقـد يكون التوصيل لفظياً، أو بالعروض العملية (الانموذج) أو بالوسائل السمعية والبصرية.

التقدم بالمحتوى: - يجب أن يكون هناك ترتيبات لتقـدم المتعلمـين مـن مهـارة إلى أخرى، أو من مستوى أداء إلى مستوى أعلى، لـذلك يجـب أن تبنـى اسـتراتيجية التـدريس بهدف توسيع الأداء والتطبيق وجودته، والتقدم بالمحتوى يشمل عدة أسـئلة تتعلـق بمـن يقرر متى ينتقل المتعلم من مستوى إلى مستوى أعلى بالمهارة وهل تعد محكات لذلك أم لا.

مصادر التغذية الراجعة والتقويم: - تشكل عملية إعطاء التغذية الراجعة وتقـويم الأداء قدراً كبيراً من الصعوبة، مما يتوجب على المدرس أن يسـتخدم بعـض البـدائل التـي تعينـه لتحقيـق افضـل النتـائج، كأسـاليب الملاحظـة أو التغذيـة الراجعـة مـن الزميـل أو الاختبار الشكلي أو تصميم البيئة أو التسجيل على شريط الفيديو (عفـاف عبـد الكـريم - 1990 - 219).

تصميم الاستراتيجية:

تصمم الاسـتراتيجية في صـورة خطـوات اجرائيـة بحيـث يكـون لكـل خطـوة بدائل، قـد تتسـم الاسـتراتيجية بالمرونـة عنـد تنفيـذها، وكـل خطـوة تحتـوي عـلى جزيئات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجـوة، لـذلك يتطلـب مـن المعلم عند تنفيـذ اسـتراتيجية التـدريس التخطـيط المـنظم مراعيـاً في ذلـك طبيعـة

المتعلمين وفهم الفروق الفردية والتعرف على مكونات التدريس.

مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التدريس:

1- الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

2- المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.

3- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.

4- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.

5- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي، جماعي).

6- أن تراعي الإمكانات المتاحة بالمدرسة.

7- أن تكون عالية الكفاءة من حيث متابعة ما تحتاجه من إمكانيات عند التنفيذ مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية.

8- أن تكون طويلة المدى بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.

9- أن ترتبط بالأهداف التربوية والاجتماعية.

مكونات استراتيجيات التدريس:

حدد (ابو زينة، 1417هـ ص107) مكونات استراتيجية التدريس على أنها:

1- الأهداف التدريسية.

2- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقها في تدريسه.

3- الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.

4- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.

5- استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

كما يرى أن تحركات المعلم هي العنصر الرئيس في نجاح أي استراتيجية، لدرجة أن بعضهم عرف الاستراتيجية التدريسية على أنها تتابع منتظم ومتسلسل من تحركات المعلم.

استراتيجيات لتوسيع آفاق تفكير الطلاب والمدرسين:

اولاً: - استراتيجيات لتوسيع آفاق تفكير الطلاب:

1- الانتظار لفترة لا تقل عن ثلاث ثواني بعد طرح السؤال وقبل الإجابة عليه وبعدها.

2- منح الوقت الكافي للتفكير الفردي ومناقشته مع زميل لك وبعدها اسمح بالمناقشة الجماعية مع زملائك بالصف.

3- اسأل وتابع هل انك موافق على ما تقوم به وهل تستطيع التفصيل أو إعطاء مثال قبل طرح أي موضوع أو القيام بأي نشاط.

4- تريث قبل إصدار الحكم وتجاوب مع إجابات وملاحظات زملائك وبأسلوب حيادي وشفاف.

5- الإيجاز والتلخيص في طرح الموضوح يشجع زملاؤك على الإصغاء.

6- إجراء استطلاع داخل الصف مع زملائك لمعرفة الذين يتفقون مع وجهة نظرك.

7- استعن بزميل لك للإجابة عن الأسئلة التي تريد أن تجيب عليها.

8- دافع عن وجهة نظرك.

9- الإجهار بالأفكار وتوضيح كيف توصلت للإجابة الصحيحة.

10- استعن ببدائل للإجابة عن الأسئلة لأن هناك إجابات متعددة لنفس السؤال.

ثانياً: - استراتيجيات لتوسيع آفاق تفكير المدرس:

1- فكر واعط لنفسك وقت كاف قبل طرح السؤال وكذلك بعد الإجابة عليه من الطلبة.

2- اشرح واعرض وبعدها اسمح بالمناقشة مع طلاب الصف.

3- اسأل وتابع واعط أمثلة بشكل مفصل.

4- تريث قبل إصدار الحكم وتجاوب مع إجابات الطلبة.

5- اطلب الإيجاز للتشجيع على الإصغاء وحاول التخلص لما يطرح من قبل الطلبة.

6- القيام بإجراء استطلاع آراء الطلبة لمعرفة الذين يتفقون مع وجهة نظرك بشان المواد الدراسية.

7- اسمح للطلبة بالتشاور فيما بينهم والتعاون في الإجابة على الأسئلة المطروحة.

8- اطلب من الطلبة أن يدافعوا عن وجهات النظر المختلفة المطروحة داخل الصف.

9- السماح للطلبة بالإجهار بأفكارهم وكيفية توصلهم لإجاباتهم.

10- اشراك جميع الطلبة بالإجابة والمناقشة وعدم الاعتماد على مجموعة معينة.

11- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة وذلك لتطوير إمكاناتهم بطرح الأسئلة الخاصة بهم.

12- الاستشهاد بإجابات الطلبة وإعطاء بدائل عنها لأنه ليس هناك إجابة واحدة فقط صحيحة.

العلاقة بين المصطلحات الآتية:

التدريس: إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، فهو لايكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب بل يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم، والوصول به إلى القدرة على التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم.

وبهذا يكون التدريس تعليم مقصود مخطط له لكونه لايحدث من دون غاية وينطوي على تعليم المعارف والقيم.

التعليم: تصميم منظم مقصود للخبرة أو الخبرات التي تقدم للمتعلم لمساعدته على إنجاز التغيير المرغوب في ادائه. فهو معلومات تلقى ومعارف تكتسب، أو نقل معلومات منسقة إلى المتعلمين.

وهو جهد يخططه المعلم وينفذه بصورة تفاعل مباشر مع المتعلم من

أجل تحقيق تعلم مثمر فعال.

والتعليم يطلق على كل عملية يقع فيها التعليم سواء أكان مقصودا أم غير مقصود، وهو يقع على المعارف والقيم والمهارات.

فأنت تقول علمته السباحة لأن السباحة مهارة، أما إذا كان التعليم مقصود مخطط له لتعليم المعارف والقيم فتقول درسته السباحة، أي أن التدريس يرتبط بالجانب النظري والتعليم هنا يضاف له الجانب العملي.

التدريس	التعليم
عمل مقصود	قد يكون مقصود أو غير مقصود
يقتصر على المعارف والقيم	المعارف والقيم والمهارات
يحصل داخل المؤسسات التعليمية	يحصل خارج المؤسسات التعيلمية وبداخلها

التدريب: تعلم يقع على المهارات التي تكتسب بالممارسة العملية، فتقول دربته السباحة، وبذلك فإن كل تدريب يسبقه تعليم.

التعلم: هو حاصل التدريس والتعليم والتدريب، أي هو ما يتحصل عليه المتعلم في عمليات التعليم والتدريب والتدريس وإجراءاتها من تغيير أو تعديل في سلوك المتعلم يستدل عليه بأدائه وقد يكون مقصود يحدث بالتعليم والمرور بالخبرة، أو غير مقصود عندما يتحقق من تغيير في السلوك بفعل المرض أو الفرح، فهو ليس تعلم لأنه يزول بزوال مسبباته.

استراتيجية التدريس: تعني خط السير الموصل إلى الهدف، وتتضمن جميع الخطوات والإجراءات التي خطط لها المعلم لغرض تحقيق أهداف المنهج، تركز على (التوجيه والإرشاد) لتحقيق الهدف.

طريقة التدريس: إجراءات وخطوات مخططة يؤديها المدرس لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة وتتضمن الكيفيات والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء العملية التعليمية تحقيقا لأهداف محددة.

عملية هادفة منظمة تتولى تنظيم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية

ومواد التعلم بالشكل الذي يحقق التعلم

أسلوب التدريس: مجموعة من القواعد والضوابط والكيفيات التي تؤدى بها الطريقة، أي هي كل ما يتبعه المدرس من أجل توظيف طريقة التدريس بفعالية تميزه عن المدرسين الآخرين الذين يستخدمون الطريقة نفسها.

فالأسلوب يرتبط بالمدرس وبسماته الشخصية وهي جزء من الطريقة، لكون الطريقة خطوات محددة يسير عليها المدرسون ولكن كل خطوة تؤدى بأكثر من أسلوب يختاره أو يحسنه المدرس ليزيد من فاعلية الطريقة.

الاستراتيجية	الطريقة	الأسلوب
1 - اشمل وأوسع	1 - جزء من الاستراتيجية	1 - وسيلة من وسائل الطريقة أو جزء منها
2 - خطة تتضمن الأهداف والطرائق والتقنيات والإجراءات	2 - كيفيات وإجراءات يقوم بها المعلم	2 - كيفيات تؤدى بها الطريقة
3 - تتضمن جميع العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي	3 - خطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة المهارة	3 - توظيف الطريقة بفعالية تميز المدرس عن غيره من الذين يستخدمون نفس الطريقة
4 - تتضمن الطريقة وأساليبها وإجراءاتها وكل ما يشكل عملية التدريس	4 - الطريقة مكون من مكونات الاستراتيجية	4 - جزء من الطريقة

طرائق التدريس في التربية الرياضية وأساليبها

مهما تعددت طرائق تدريس التربية الرياضية ومهما تنوعت أساليبها لا زالت الحاجة قائمة وضروراتها تلاحقنا باستمرار بالتحرك الفاعل وتوسيع نظرتنا في السلوك التدريسي في أن تكون لدينا القدرة على التعامل مع القيم والمفاهيم بأفكار (جون دوي) التعلم بالعمل Learning by Doing ومختبرية الأداء ومعملية النتائج عارفين أهدافنا ومحاولين إدراكها ساعين بكل الجهد من أجل إعادة عملية تنظيم

الإجراءات التدريسية. . . فعملية العلم ليست بالعملية السهلة وعملية انتقاء الأساليب والحديث فيها ليست بالعادية ولا من السهولة بمكان بحيث يدلو من يريد أن يدلو بدلوه فيها ويختار هذا الأسلوب ويدعو لذلك ويرفض هذا ويحبذ ذلك، إن عملية لم الشمل في اختيار الطريقة والتنفيذ بالأسلوب المعين تصبح ممكنة فقط حين نؤمن بها وبقدرتها على تحقيق الهدف الذي نصبو إليه.

ولكي تكتمل العملية لا بد من أن نفرغ من أهم مسألة أو جانب في عملية التنفيذ إلا وهي تأهيل القائم بالعملية التعليمية الذي هو المعد والمصمم والمنفذ والرقيب والمختبر والمقوم والمرشد والمصحح والمعاقب والمثيب.

إن عملية تأهيل المعلم تحتاج منا إلى أكثر من وقفة قبل الخوض في اختيار الأسلوب أو الطريقة أو حتى عملية مناقشتها.

إن نظرتنا لعملية التدريس هو أن تمارس بشكل إبداعي من خلال القدرة على إحداث علاقات جديدة أو اكتشاف أخرى من خلال حقائق قديمة وبالتالي التوصل إلى مفاهيم لم تكن مألوفة في الماضي والتعامل معها بكل واقعية على أن يقود هذه العملية أو الطريقة هدف أو الطريقة يقودها هدف.

إن عملية التوليف بين الطريقة والهدف تقود إلى:

أ. توظيف الطريقة الكلية وطريقة التجزئة. . . لإنجاز واجب.

ب. استخدام مجموعة أساليب تدريسية. . . لإنجاز الواجب.

ج. سرعة تعلم واختصار بالزمن واقتصاد بالجهد من خلال استخدام:

1. أسلوب التدريس المباشر (الأمري). . . للضبط والنظام وإعداد الطلبة لاستقبال مفردات العمل والواجب.

2. أسلوب التدريس الحماسي للمعلم لإثارة الحماسة التي تخلق الدافعية لدى التلاميذ باتجاه الاستجابة الصحيحة.

3. أسلوب العصف الذهني، هز الطالب وشعوره باتجاه اللاعب واستنفار طاقاته.

4. أسلوب التحريض والإثارة Urging style لدفع الطالب باتجاه العمل وفيه نوع من القسرية المشروعة.

5. أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة، حث وتشجيع وتصحيح، إثابة، تعزيز.

6. أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي، لضبط المهارات الفردية (الأساسية).

8. أسلوب التدريس القائم على التنافس الجماعي، خلق حالة سباق داخل الدرس (بذل الجهد الجماعي من أجل الفوز).

مفهوم التدريس في التربية الرياضية

قبل أن نتناول طرائق التدريس في التربية الرياضية وأساليبها ينبغي أن تكون لدينا فكرة عامة عن مفهوم التدريس الذي يشكل مجموعة نظريات وحقائق تطبق وتحول إلى مهارات وخبرات من خلال التدريب، ويرى (Moston - 1981) أن التدريس هو سلسلة من اتخاذ القرارات.

إن التدريس يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف وخبرة يتفاعل معها المتعلم ويكتسب من نتاجها السلوك المنشود بواسطة طرائق وأساليب تدريس ووسائل تعليمية مختلفة يستخدمها المعلم (الربيعي - 2008 - ص7).

وان الغرض منه هو توصيل المعارف والعلوم المتنوعة من المعلم إلى المتعلم لهذا فهو يشيد إلى ما حدث من تعلم نتيجة تأثيره في المتعلمين من خلال نقل وتفهم وتوضيح وتعليم وإكساب المعلومات والخبرات والمهارات من المعلم إلى المتعلم بأي طريقة أو أسلوب.

إلا أن من الخطأ الاعتقاد أن هناك طريقة مثلى وهي أحسن أنواع الطرق لخدمة أغراض التربية الرياضية وإن ما عداها يؤدي إلى نجاح جزئي أو الفشل في التدريس، بل إن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يكيف الطرق المختلفة ويطوعها لتلائم مختلف المراحل الدراسية والطلبة أنفسهم، والدرس الناجح هو الذي يستخدم فيه المعلم أكثر من طريقة واحدة، لأن ذلك يكون مدعاة لتشويق الطلبة وتجديد نشاطهم ويبعد عن نفوسهم الملل والسأم (الربيعي - 2006 - 114).

فالتدريس بصورة عامة عبارة عن حصيلة من الخبرات والمهارات المستندة إلى خلفية عالية مهنية يمكن ممارستها بطريقة تنسجم وواقع المجموعة وأهدافها ومواقفها السلوكية، ولذا ففكرة التدريس الجيد قد احتلت مساحة واسعة في حقل التربية والتعليم واهتم العاملون في هذا المحور الحيوي اعتماداً جدياً في نصف القرن الماضي محاولين وضع مسارات علاجية لإرساء قواعد مقبولة لمهارات

التقدم والتطور للعملية التدريسية، وتناول الباحثون والدارسون هذه المشكلات بالدراسة والتحليل والصياغة أدت إلى مداخلات كثيرة منها:

1. أوضحت نتائج بعض الدراسات بأنه لا يمكن وضع التدريس أو تنظيمه ضمن قالب أو طريقة معينة وذلك لأن التدريس (فن) ويعتمد على المدرس نفسه.

2. ودراسات أخرى أكدت نظريات التعلم كمصدر مهم لتطوير التدريس وهذا ما يدعونا إلى الابتعاد عن وحدة الهدف أي أننا نضع أمامنا جملة أهداف نراعي فيها واقع المجموعة التي نتعامل معها.

3. وبعض الدراسات تطرقت إلى عامل الذكاء الذي يؤدي إلى التدريس الجيد وهذا يعني أن تكون هناك خلفية علمية مهنية واسعة.

4. ودراسات أخرى أكدت العلاقة بين المدرس والطالب والتي نهجت نحو طرائق التدريس المتداخلة بين المدرس والطالب.

5. بعض الدراسات أكدت استعمال النموذج Model كطريقة جيدة بالتدريس الجيد وهذه الطريقة ليست غريبة علينا فإنها جزء من عدة طرائق يمكن للمدرس استخدامها ولكنها قد لا تنعكس الصورة المثالية للحالة التي نحن بصددها.

6. بعض الدراسات أكدت عائدية سلوك المدرس أي ما ينتجه الطلبة من تقدم ومستوى جيد بعد الانتهاء من الوحدة التعليمية.

ومما سبق إن العمل لا يمكن أن نضع له قوانين وقواعد ونعممها بصورة مطلقة، ولكن يمكن أن نعالج كل حالة بصورة انفرادية ونختار لها الحلول، بأن تكون اقرب لحسم الموضوع في حينه ولا يمكن أن يكون سابقه إلا في بعض الحالات.

التصنيف في التربية الرياضية

من المفروض إن ظاهرة الفروق الفردية ظاهرة عامة بين أفراد الجنس البشري وهي ظاهرة تحدث بين جميع الأفراد في السمات البنائية والوظيفية، ولا غرابة في القول إن هذه الظاهرة تعد من أكثر الظواهر استخداماً في حياتنا العملية حيث إن التعامل مع الأفراد وإصدار الأحكام على الأفراد وكذلك التعلم والتوجيه والعلاج والتصرف والسلوك. . . من الفعاليات الإنسانية تخضع في النظرة العامة

إلى الفروق الفردية واختلاف الناس فيما بينهم في العديد مـن القـدرات العقليـة والبدنيـة والحركية والمهارية وكذلك السـمات الشخصـية والميـول والاتجاهـات النفسـية. . . ويمكـن إخضاع هذه الظاهرة (الفروق الفردية)، للدراسة والبحث وهي بهذا تعد من العلوم ذات الأسس والنظريات والأصول التي اهتمت بها الكثير من المظـاهر العلميـة وتخصـص فيهـا العديد من العلماء والخبراء.

وتشير معلومات التصنيف إلى تلك العناصر التي يمكن استخدامها كأسـس لتوزيـع الأفراد إلى مجموعات متجانسة وذلك على أسس تقارب أفراد المجموعة في نواحي معينة.

ولكي تؤدي البرامج التعليمية والتدريبية دورها بكفاءة وفعالية ولكي تكون العملية التعليمية أو التدريبية ناجحة ولكي يستفيد مـن دروس التربيـة الرياضـية أكـبر عـدد مـن التلاميذ، أو يستفيد من الوحدات التدريبية أكبر عدد من اللاعبـين فإنـه يفضـل أن توجـه البرامج والدروس والوحدات التدريبية لفئات متجانسة من التلاميـذ أو اللاعبـين كـل فئـة وفـق إمكانياتهـا وحاجاتهـا، ونظـراً لأن الأفـراد ذوي المسـتوى المتجـانس في القـدرات أو الصفات أو السمات يتفاعلون معاً بدرجة أكبر أثناء عملية التعليم أو التدريب.

مفهوم التصنيف

التصنيف في اللغة يعني (تمييز الأشياء بعضها من بعض وصنف الشيء ميـز بعضـه من بعض وتصنيف الشيء: جعله أصنافاً والصنف: الصفة).

وفي علم النفس يعني التصنيف: (جمع البيانات في أبـواب مسـتقلة وتبويبهـا عـلى أساس الخصائص أو الحجم).

وفي المنطق يبدأ التصنيف بين الأفراد حسب الصفات المشـتركة التـي تجمعهـم إلى فئات والخواص المختلفة التي تفرقهم، ثم تصنف الفئات إلى أنواع والأنواع إلى أجناس.

والتصنيف في التربية الرياضية يعني: (تجميع الأفراد) (لاعبـين - تلاميـذ)، أصـحاب القدرات (البدنية - المهارية - الحركية - العقليـة والانفعاليـة) المتقاربـة في مجـاميع، مـن أجل تنظيم برامج خاصة بهم.

فالتصنيف إذن هو: (عملية تقسيم الأفراد إلى مجاميع متجانسة في الصفات أو السمات وفقاً لتوزيعاتهم في أي من المتغيرات أو الظواهر مراعين في ذلك ظاهرة الفروق الفردية).

غاية التصنيف في التربية الرياضية

لقد أثبتت نظرية الفروق الفردية إن الأفراد يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم (الفروق هنا قد تكون في نوع الصفة أو في درجة وجود الصفة).

وعليه فإن الأفراد الذين يشكلون مجتمعاً ما صغر أو كبر غير متساوون أو متشابهون في هذه القدرات والاستعدادات لذلك:

1. لا يصح أن نعطي نفس البرنامج لكافة أفراد هذا المجتمع دون الأخذ بنظر الاعتبار قدراتهم الشخصية ومقدار الاختلاف بينهم؟

2. لا يمكن من الناحية العملية أن نخصص برنامجاً محدداً لكل فرد من أفراد المجتمع ينسجم مع قدراته؟

إن الحل الأنسب لكل ذلك أن نجمع الأفراد الذين يملكون قدرات متقاربة في مجموعة واحدة ونعطيهم برنامجاً خاصاً بهم وبذلك نحقق الآتي:

3. مراعاة الفروق الفردية.

4. تطبيق ما يمكن تطبيقه من الناحية العلمية.

وبعد عملية التصنيف هذه يمكن أن يرسم (المدرب) المدرس برنامجاً خاصاً فيه بعض الفروقات والتي تنسجم مع التصنيف الذي اجري على المجتمع. وهنا نضع الملاحظات الآتية بنظر الاعتبار:

1. لا يمكن القضاء على الفروق الفردية بين اللاعبين (التلاميذ) بشكل كامل فهي تبقى قائمة مهما طبقنا من مناهج تدريبية (تدريسية).

2. إن الأمر المهم هو أن نقلل من هذه الفوارق لكي تسير العملية التدريبية (التدريسية) بشكل سليم.

3. من الممكن التركيز على المجموعات الأقل مستوى في سبيل تطويرهم ونقلهم إلى مستويات متقدمة.

أغراض التصنيف في التربية الرياضية

للتصنيف عدة أغراض في مجال التربية الرياضية منها:

زيادة الممارسة: مما لا شك فيه أن إقبال الفرد على ممارسة أي نوع من أنواع النشاط الرياضي سوف يزداد إذا ما مارس ذلك النشاط مع مجموعة متكافئة القدرات حيث سيزداد الإقبال على ممارسة ذلك النشاط رغبة في التعلم والمنافسة.

زيادة التنافس: إن وجود الفرد بين أقران مكافئين له بالإمكانيات سيجعل منه حريصاً على زيادة ممارسة النشاط ورغبته في منافستهم والتغلب عليهم لإثبات الذات وبناء الشخصية المتفرقة، فالمستويات شديدة التباين بين الأفراد يولد اليأس والاستسلام وانعدام نشوة الفوز.

العدالة: لا يمكن ضمان العدالة في عملية الممارسة لأي من الأنشطة الرياضية وبالتالي خلق روح التنافس الشريف بين الأفراد الممارسين لذلك النشاط ما لم تكن الفرصة متكافئة للمجموع.

الدافعية: يرتبط هذا الأمر بمستوى الطموح، فكلما كان طموح الفرد في تحقيق الأفضل عند ممارسته لأي من الأنشطة الرياضية عليه أن يمارسه طبقاً لقدراته أو أكثر بقليل، حيث إن المجموعة الممارسة لذلك النشاط ذات قدرات متقاربة فعلية، شرعية المنافسة ستحتم عليهم الاندفاع الجاد والإيجابي في زيادة الممارسة في ذلك النشاط.

الأمان: قد ينعدم عامل الأمان عندما تكون الفروق واضحة في القدرات بين الأفراد خاصة لدى الأفراد الضعفاء، فقد يستثيره الحماس لغلبة الآخرين فيقوم بتصرف (سلوك) يعرضه للإصابة كما أنه قد يبذل جهداً أكبر لغرض مجاراة الآخرين وهذا قد يعرضه للإجهاد أو الإصابة جراء تكرار المحاولات اليائسة وغير المجدية.

نجاح عمليات التعلم أو التدريب (التدريس):ان عملية التصنيف هي وسيلة وأسلوب تربوي ففي أحيان كثيرة نجد أن أساس جعل عملية التعليم أو التدريب أكثر فاعلية وبما يوازي حاجات الأفراد ويعزز بناءهم الاجتماعي والجماعي.

أهمية التصنيف

1 - إنها عملية تربوية خاصة عند إجراء الاختبارات والمقاييس في الميادين الدراسية والتربوية.

2 - إنها من العمليات المساعدة في تحليل نتائج الاختبارات والمقاييس وتسهل العمل الإحصائي لها، وبالتالي الحصول على نتائج صادقة ومعنوية.

3 - يساعد في إيجاد علاقات ذات مغزى مما له أثر كبير في التوصل إلى نتائج جديدة.

علاقة التصنيف بالاختبار والقياس

يدور الاختبار والقياس حول الكشف عن الفروق الفردية بأنواعها المختلفة إذ لولا هذه الفروق ما كانت هناك حاجة إلى الاختبار والقياس.

فعندما يواجه الباحث أو منفذ الاختبار عينة من المختبرين متعددة الخصائص تصعب عليه عملية تحليل نتائج قياساتها حيث لا تتضمن هذه النتائج التجانس لوجود فروق كبيرة بين صفات وسمات أفرادها ولذلك يضطر الباحث أو منفذ الاختبار إلى تقسيم أفراد العينة إلى فئات أو مجموعات متجانسة في طبقاتها والتي تميز كل مجموعة عن الأخرى.

وتفيد الاختبارات والمقاييس في أنها تمد المربي الرياضي (مدرس التربية الرياضية، المدرب الرياضي) بالأسس التي يمكن استخدامها لتصنيف التلاميذ أو اللاعبين وتقسيمهم إلى فئات متشابهة سواء في دروس التربية الرياضية أو في التدريب الرياضي أو المنافسات الرياضية أو النشاط الرياضي الداخلي أو الخارجي.

وينبغي على المربي الرياضي أن يحدد أولاً معايير التصنيف حتى يمكن انتقاء الاختبارات والمقاييس المناسبة.

فعلى سبيل المثال إذا وجد المربي الرياضي إن معيار التصنيف هو الوزن يقسم الأفراد إلى مجموعات ذات أوزان متقاربة أو متماثلة طبقاً لقياس أوزانهم، وإذا وجد أن معيار التصنيف هو المهارة في الأداء فقد يستخدم مقياساً أو اختباراً للأداء المقصود، وفي ضوء نتائجه يقوم بتصنيف هؤلاء الأفراد.

وهكذا تعد معايير التصنيف مثل السن، الوزن، النمط الجسمي، القدرة

المهارية أو البدنية أو الحركية، السمات الانفعالية والسمات المعرفية وهكذا.

والمربي الرياضي الناجح هو الذي يستطيع انتقاء الاختبارات والمقاييس الملائمة التي تتناسب مع المعايير التي وضعها للتصنيف.

ويجب علينا أن نميز بين الاختبارات والمقاييس التي تصلح للانتقاء والتي تستخدم للتصنيف، إذ إن اختبارات ومقاييس الانتقاء تبين لنا فقط مدى الصلاحية أو عدم الصلاحية لنشاط رياضي معين، اما الاختبارات والمقاييس التي تمدنا بمعلومات تساعد على تحديد طريقة تعليم أو تدريب هؤلاء الأفراد فهي اختبارات للتصنيف.

الفرق بين التصنيف والانتقاء والتسكين

على الرغم من أوجه الشبه بين التصنيف والتسكين والانتقاء إلا أن نيتكو (Nitko) يرى أن التصنيف أكثر عمومية منهما.

فقرارات التصنيف تتعلق بتعين الأفراد في أقسام أو مجموعات مختلفة اما الانتقاء فيعني المزاوجة بين الفرد والعمل، أي وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، أي إن قرارات الانتقاء تتضمن قبول الفرد أو رفضه، ويتم ذلك وفق معيار معين، فإذا ما رفض عليه أن يبحث عن مكان آخر، أما إذا تم قبوله فإن المؤسسة تعمل على تسكينه وفقاً لإمكاناته واحتياجاته.

لذلك يقترح (نيتكو Nitko) إن التصنيف يتعلق بتعيين الأفراد في أقسام أو أعمال أو برامج فإذا كانت هذه الأقسام تمثل مستويات مرتبة لنوع معين من البرامج أو الأعمال، فإن هذا التعين يسمى (تسكين) وإذا كان أحد هذه الأقسام يمثل الرفض وآخر يمثل القبول فإن التعين يسمى (اتقاء) اما التصنيف يمثل أقساماً غير مرتبة بطبيعتها، والقرارات المتعلقة بها جميعاً تعد من نوع القرارات الإدارية.

أنواع التصنيف الميداني الرياضي

كثيرة هي المؤشرات والمحددات التي لا بد من الأخذ بها عند القيام بعملية التصنيف لأغراض يتطلبها العمل الرياضي بميادينه كافة، من هذه المؤشرات الآتي:

التصنيف الجغرافي: يلعب الموقع الجغرافي دوراً مهماً في عملية التصنيف حيث الاعتماد على تقييم الأفراد المختبرين أو الظواهر المدروسة حسب المواقع

الجغرافية عليه يعتبر هذا التطبيق من التصنيفات النوعية أو الكمية مثالها (تقييم نوعية الخريجين وإعدادهم حسب الموقع الجغرافي المعين) وهو مهم لإيجاد العلاقات بين متغيرات الموقع الجغرافي.

التصنيف الكمي: يعتمد هذا التصنيف في حالة الظواهر التي يمكن إعطائها قيماً رقمية مثالها (تقييم المدارس طبقاً لإعداد تلاميذها والمدن حسب سكانها، كذلك العائلة تقيم حسب أعداد أفرادها).

التصنيف النوعي (التصنيف على أساس صفة معينة): تعتمد هذه العملية على تصنيف عينة الأفراد المختبرين من حيث النوع، وهناك دراسات تتجه إلى تقسيم البيانات إلى فئتين، ومثالها (المدارس - ابتدائي وثانوي، العمال - مهرة وفنيين، الجنس - ذكور وإناث)، ويمكن أن يتعدى التقسيم إلى أثر من فئتين مثالها (مدارس - ابتدائية وثانوية وإعدادية، كليات - إنسانية، علمية وتكنلوجية، صنوف الجيش - مشاة، مدفعية، طيران).

التصنيف الزمني: عند دراسة الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة الرياضية خلال فترات زمنية متتالية - حيث إن الاتجاهات متغيرة من زمن لآخر طبقاً لما يحيط المجتمع من تغيرات عديدة في النواحي (الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والفكرية والحضارية. . الخ) أو للمقارنة بين اتجاهات ابناء المجتمع خلال عهدين، يمكننا أن نلجأ إلى استخدام هذا التصنيف ونأخذه بعين الاعتبار لما له من أهمية في تطوير كثير من المجالات المدرسية.

طرق التصنيف في التربية الرياضية

للتصنيف طرق كثيرة ومتعددة يمكن أن نستخدم منها الآتي:

أولاً. يرى كثير من العلماء أنه هناك نوعين من التصنيفات هما:

1- التصنيف العام: ويعتمد على العمر والطول والوزن والجنس.

2- التصنيف الخاص: وهو الذي يؤخذ به عندما يكون الهدف ممارسة نشاط معين حيث يعتمد على متطلبات وقدرات الأفراد في ذلك النشاط وفيه يتم تصنيف المجموعة إلى ثلاثة مستويات هي:

أ. مجموعة ذات مستوى منخفض من النشاط.

ب. مجموعة ذات مستوى متوسط من النشاط.

ج. مجموعة ذات مستوى عالٍ من النشاط.

ثانياً. التصنيف عن طريق اختبارات اللياقة البدنية:

يصنف التلاميذ الذين يجتازون الاختبار الطبي عن طريق اختبارات اللياقة البدنية إلى ثلاث مجاميع هي:

أ. مجموعة المستوى المنخفض.

ب. مجموعة المستوى المتوسط.

ج. مجموعة المستوى العالي.

ثالثاً. يصنف التلاميذ الذين خضعوا إلى الفحص الطبي إلى:

أ. تلاميذ أصحاء البدن: يمكنهم المشاركة في غالبية الأنشطة الرياضية.

ب. تلاميذ مصابون بأمراض وعاهات تعيقهم عن ممارسة الأنشطة الرياضية العنيفة ولكنهم قادرون على ممارسة الأنشطة الأخرى.

ج. تلاميذ مصابون بأمراض وعاهات تمنعهم من ممارسة أي نشاط رياضي.

رابعاً. هذا التصنيف يعتمد الطول والنمط الجسمي كمؤشر أساسي حيث يتم تصنيف الأفراد إلى ثلاث فئات طبقاً للطول (طويل، متوسط، قصير) ثم تصنيفهم طبقاً لفئاتهم إلى ثلاث أنماط (النمط البدين، النمط العضلي، النمط النحيف) فنحصل على المجموعات الآتية:

أ. طويل وسمين.

ب. متوسط الطول وسمين.

ج. قصير وسمين.

د. طويل عضلي.

هـ. متوسط الطول وعضلي.

و. قصير وعضلي.

ز. طويل ونحيف.

ح. متوسط الطول ونحيف.

ط. قصير ونحيف.

التقسيم العام للأفراد

هذا التصنيف يعتمد على مؤشرات العمر والطول والوزن بشكل رئيسي وهو بهـذا يعد أكثر التصنيفات انتشاراً واستخداماً ومن أشهر هذه التصنيفات الآتي:

أولاً. مؤشرات ماك كلوي للتصنيف:

لقد أشار العالم الأميركي (ماك كلوي) في دراسـته إلى أن التصـنيف لتلاميـذ المـدارس بمراحلها الدراسية كافة تنحصر في ثـلاث مـؤشرات تصـنيفية، حيـث تأخـذ بنظـر الاعتبـار الملاحظات الآتية:

أ. ليس لعامل الطـول دلالـة مميـزة في مرحلـة الدراسـة الابتدائيـة ولهـذا لا يمكـن الاعتماد عليه في تصنيف الأفراد (التلاميذ) عند هذه المرحلة.

ب. العمر (السن) لا دلالة في تمييز الأفراد عنـد المرحلـة الجامعيـة وبشـكل خـاص عند الذكور وبهذا بات من غير الصحيح أن يكون التصنيف مبني عليه.

ج. يعد عامل الوزن من أهـم المـؤشرات في عمليـات التصـنيف لكـل مـن المراحـل الدراسية المتعددة، حيث يعتبر قاسماً مشتركاً بينها.

وفي ضوء ما وضع أعلاه جاءت تصنيفات ماك كلوي للمراحل الدراسية كافة كالآتي:

أ. مؤشرات تصنيف الأفراد (التلاميذ) في حالة المرحلة الابتدائية:

مؤشر التصنيف = (العمر × 10) + الوزن

ب. مؤشرات تصنيف الأفراد (التلاميذ) في المرحلة الثانوية (المتوسطة والإعدادية)

مؤشر التصنيف = (العمر × 20) + (الطول × 6) + الوزن

ج. مؤشرات تصنيف الأفراد (الطلاب الذكور فقط) في المرحلة الجامعية:

مؤشر التصنيف = (الطول × 6) + الوزن

ومـن هـذا يمكـن اسـتنباط الجـداول اللازمـة لمـؤشرات التصـنيف، حيـث يمكـن استخدامها لجميع المراحل الدراسية.

ثانياً. مؤشرات (نيلسون - كازنز) للتصنيف:

مـن أجـل تبسـيط وسـهولة العمـل بـالمؤشرات التـي جـاء بهـا (مـاك كلـوي)

لتصنيف الأفراد في المراحل الدراسية المختلفة حاول كل من العاملين (نليسون وكازنز) تطوير معدلات التصنيف آنفة الذكر (معدلات ماك كلوي) في معادلة واحدة تكون صالحة للتصنيف في كل المراحل الدراسية (ابتدائي، ثانوي، جامعي)، في ضوء المعادلة الآتية:

مؤشرات التصنيف = (العمر × 20) + (الطول × 5، 55) + الوزن

رسم (نليسون وكانز) جدولاً تصنيفياً للأفراد الذكور والإناث ولكل من المرحلتين (الابتدائية والثانوية).

جدول مؤشرالتصنيف (نليسون وكازنز)

للمرحلتين الابتدائية والثانوية ولكلا الجنسين

القيمة او الرقم	الطول (إنش)	العمر (سنة)	الوزن (باوند)
1	51 - 50	10،5 - 10	65 - 60
2	53 - 52	10،11 - 10،6	07 - 66
3	53 - 52	11. 5 - 11	75 - 71
4	55 - 54	11،11 - 6،11	80 - 76
5	55 - 54	5،12 - 12	85 - 81
6	57 - 56	12<11 - 6،12	90 - 86
7	57 - 56	5،13 - 13	95 - 91
8	59 - 58	11،13 - 6،13	100 - 96
9	59 - 58	5،14 - 14	105 - 101
10	61 - 60	11،14 - 6،14	110 - 106
11	61 - 60	5،15 - 15	115 - 111
12	63 - 62	11،15 - 6،15	120 - 116
13	63 - 62	5،16 - 16	125 - 121
14	65 - 64	11،16 - 6،16	130 - 126
15	67 - 66	5،17 - 17	133 - 131
16	68	11،17 - 6،17	136 - 134
17	69 فأكثر	18 فأكثر	137 قأكثر

ونتيجة لجمع أرقام مؤشرات كل من الطول والعمر والوزن بقيمة (رقم) كليـة تـم وضع المؤشرات الآتية:

المستوى أو الصنف	القيمة الكلية أو (المؤشر)	المستوى أو الصنف	القيمة الكلية أو (المؤشر)
أ	9 فأقل	و	30 - 34
ب	10 - 14	ز	35 - 38
ج	15 - 19	ح	39 فأكثر
د	20 - 24		
هـ	25 - 29		

تصنيف طرائق تدريس التربية الرياضية

يرتبط اعتماد الطرائق على نشاط المتعلم وفاعليته وقيامه بالعمل نفسه بصورة إفرادية أو رمزية وتفاعله مع الوسائل التعليمية سواء في الصف أم في الساحات والملاعب استناداً إلى ما يلي:

أ. طبيعة النشاط: لفظي أو عملي.

ب. مصدر النشاط: معلم، متعلم، وسيلة تعليمية، بيئية.

ولهذا يمكن تصنيف طرائق التدريس في التربية الرياضية إلى مجموعتين من الطرائق:

أولاً. طرائق التدريس اللفظية (الكلامية) وتشمل: المحاضرة والقصة والمناقشة والحوار.

ثانياً. طرائق التدريس العملية وتشمل: العروض العملية، العمل التطبيقي، العمل الميداني.

إن الطريقة الجيدة هي التي تأخذ بنظر الاعتبار إمكانات الطلبة الفردية وميولهم وتتلائم مع سلوكياتهم وتتفاعل إيجابياً معهم، وتهتم بالمستوى التربوي وتمهد أحسن السبل لوضوح الهدف أمامهم لاستغلال دوافعهم للعمل، بحيث تكون ذات طابع مميز لتحريك الدوافع الداخلية لديهم وأن تجعلهم قادرين على تقويم نتائجهم (الجوفان - 2000).

ويمكن توضيح بعض الطرائق وأساليبها التي يمكن تطبيقها في تعليم المهارات الحركية والأنشطة الرياضية المتنوعة وهي:

اتجاهات حديثة في طرائق تدريس التربية الرياضية

لقد كانت حياة الإنسان البدائي بسيطة فكانت حاجاته محددة ويمكن تحقيقها بسهولة فعملية تعلم أبنائه للحياة تتم ببساطة لا تعدو أن تكون تقليد الخبرات من الآخرين وكان الأب يعلم ابنه الصيد ومزاولة الأعمال التي كان يمارسها فالوسيلة

التي استعملت في التعلم هي الملاحظة والتجريب في نقل هذه الخبرات ومن ثم الممارسة الفعلية للإعداد للحياة من أجل الإيفاء بأغراض الجماعة.

وبتغيير حياة البشرية وتطور حاجاتهم وتعددهم وتنوعها بحيث أصبحت أكثر تعقيداً فلم تعد الأساليب المتبعة سابقاً فاعلة في تحقيقها من حيث نقل الخبرات كما كانت سهلة سابقاً بل الأفراد في المجتمع في الوقت الحاضر أصبحوا يحتاجون إلى الكثير من التدريب والممارسة فضلاً عن الوقت والجهد لغرض الإعداد للحياة والتكيف معها.

فالاتجاه الحديث للتربية الرياضية والذي يشمل معظم العالم تقريباً أدى إلى استعمال عدد كثير من الأساليب المتنوعة في التدريس، فضلاً عن التغيرات التي طرأت على محتوى المناهج مما أدى إلى ظهور الحاجة الملحة لتطبيق أساليب تدريسية جديدة والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تحليل المحتوى والتغذية الراجعة ومن ثم تؤدي إلى تحقيق أهداف المجتمع.

وفيما يأتي مجموعة من العوامل التي تساعد على إكساب الطلبة مفاهيم التربية الرياضية والتي لها علاقة بعمليتي التعليم والتعلم:

1. الاتجاه البيئي

من صفات الطريقة الجيدة هي أن تنطلق من المحيط الذي يعيش فيه الفرد لذا يجب أن تستثمر إمكانيات البيئة التعليمية سواء أكانت طبيعية أم من صنع الإنسان، وتعد من العوامل الأساسية في إرساء قواعد العلاقات بين المهارات والعالم المحسوس والتي بدورها تساعد على زيادة إمكانية المتعلم في تطبيق المهارات الحركية في دروس التربية الرياضية.

2. استعمال أشياء ملموسة

إن التعامل بالأشياء المتيسرة في البيئة قد لا تكون كافية لإكساب المعرفة والمهارات بشكل مناسب ولهذا السبب هناك الكثير من المواد الملموسة المبنية على التوجه البيئي التي تنتجها كثير من الشركات المتخصصة في هذا المجال ولكن مع ذلك تبقى المواد التي يصنعها المدرس بنفسه وبمساعدة طلبته ذات أهمية بالغة في تحقيق بعض الأغراض الخاصة التي يبتغيها (الصفار - ب ت).

3. استعمال صيغ تمثيلية مختلفة

لا يمكن لأي فرد من أداء أي واجب حركي من الفراغ، ولكن يستطيع أن يدرك الأداء في ذهنه بوسائل مختلفة حتى اللاعب المتقدم لا يستطيع أن يعرف شيئاً ما إلا عن طريق الإحساس الملموس المباشر لذلك الشيء فضلاً عن أن هناك مهارات يدركها المتعلم أو يقلدها من خلال التقنيات التربوية الحديثة.

4. أسلوب جديد للتدريس المبني على عرض المادة للطلبة

يقوم المدرس بعرض المادة على الطلبة بأسلوبه الخاص حتى وإن لم يكن للمتعلم أي رأي فيه أو لا يتفق مع قابلياته، وفي مجال التربية الرياضية هناك الكثير من الانتقادات وجهت إلى المربين بسبب عدم قدرة المدرس لمتابعة كل طالب ومعرفة إمكانياته في الدرس أو مدى متابعته للخطوات التي يتم فيها عرض المهارة.

اما الاتجاه الحديث الذي ادخل بعض التعديلات على هذا الأسلوب فكان يعد المدرس درسه بشكل مناسب وذلك باستعمال النافع للعمل الاستقرائي وذلك من خلال المناقشة المجدية بين المدرس وطلبته في الصف بعد تقسيمهم على مجاميع صغيرة والتي من خلالها يحصل كل طالب على خلفية كافية تساعده على متابعة ما يعرضه المدرس، وهناك أساليب أخرى تعمل على زيادة الفائدة من التدريس المبني على تقديم المادة ومنها استعمال الحوار المفتوح ومن الأمور المهمة الواجب ملاحظتها والتأكيد عليها أن الملاحظات كلها يحب أن تتناسب مع مستوى كل طالب (أبو جادو - 2003 - ص379).

5. التحفيز

إن لكل شخص سمة معينة تختلف عن الآخر وإن هذه الاختلافات لا تشكل قاعدة عامة بل هؤلاء هم أهم استثناءات في المجتمع.

أما في التعلم فإن الحالة تكون صعبة إذا ربط التعلم بالثواب والعقاب يكون قاعدة وإن ممارسة هذين المبدأين في التعلم له تأثيرات ربما تكون غير مرغوب فيها لسير العملية الطبيعية للتعلم.

أما الاتجاه الحديث في المناهج فيؤكد على حل هذه المشكلة عن طريق المحتوى الجديد للمناهج والأسلوب المناسب لتقديم الموضوعات الخاصة

بالتربية الرياضية بحيث تولد لدى المتعلمين القناعة الكافية بأن تعليم المهارات هو شيء من اهتمامهم الخاص وليس مجرد فعاليات تفرض عليهم وإن المهارات لا يقتصر تعلمها على قلة مختارة من الطلبة لأن جميعهم لديهم المواهب نفسها فضلاً عن ذلك لا يجوز استعمال الحوافز الخارجية فقط بل التأكيد على التعزيزات الذاتية النابعة من أعماق الفرد نفسه المتأتية من استطاعته في إمكانية أداء الواجب الحركي (عدس وقطامي - 2002 - ص126).

6. المألوف وغير المألوف

يؤكد علماء التربية التقليديين على عدم مواجهة الطلبة بأسئلة أو أداء واجبات حركية غير مألوفة لديه اما النظرة الحديثة في المجال الرياضي فتؤكد على أن يتعود الطلبة على أداء الواجبات الحركية بأساليب وأشكال غير معتاد عليها من حيث الصعوبة أو من حيث وجود منافس في الأداء في الجزء التطبيقي في الدرس من أجل إكساب الطلبة خبرات مستقبلية.

7. الفروق الفردية

التعليم هو تلبية الحاجة وبما أن حاجات الطلبة مختلفة ومتفاوتة وحرصاً على تحقيق النمو المتكامل والمتزن للمتعلم فأنه من الصعب اتباع طريقة تدريس واحدة قائمة على التعليم الجمعي، والذي يتعامل مع طلبة الصف الواحد بنفس الطريقة والأسلوب والوقت والمستوى وبذلك يكون هذا التعلم غير قادر على تلبية الحاجات التعليمية للمتعلم.

لذلك بدأ المربون يتجهون إلى تفريد التعليم والذي يعتمد الطالب أو المجموعة المتجانسة من الطلبة فهي الأساس في تنظيمه وتنفيذه وتقويمه ومتابعته وعليه يسعى المربون بأبسط صورة التفريد إلى بناء أنشطة وخطة عمل حول المهارة الواحدة بمستويات متدرجة بحيث تلبي كل عمل حاجات فئة من الطلبة العاديين والمتميزين والأقل أداء.

8. استعمال المعايير المحكية المرجع

ارتكزت معظم الاختبارات أو نظريات القياس التقليدية على طريقة معيارية المرجع في عملية اتخاذ القرارات في المجالات المختلفة ومنها المجال الرياضي

فكثير ما يرغب الطلبة في معرفة مستوياتهم مقارنة بـأداء أقـرانهم، امـا الاتجـاه الحـديث فتسـتعمل اختبـارات الإتقـان في منـاهج الـتعلم، إذ تتـألف هـذه المنـاهج مـن وحـدات تعليمية أو وحدات قياسية ويعتمد كل منها على هدف سـلوكي واحـد أو أكـثر، ويتطلـب من كل طالب أن يعمل في الوحدة التعليمية حتى يحقق أدنى درجـة مـن التحصـيل، ثـم يعد الطالب متقناً ومسيطراً على تلك الوحدة التعليمية وفي مثل هـذه المنـاهج لا يعتمـد القرار حول الطالب من خلال مقارنة أدائـه مـع أداء غـيره، بـل أدى بشـكل دقيـق تجـاه الأهداف فيكون القرار انتقاله إلى الوحدة الدراسية التالية، أما إذا لم يفعل فعليه أن يعيد دراسة الواجب حتى يتمكن من الأداء بشكل دقيق وهـذا يعنـي إتقـان الواجـب الحـركي (النبهان - 2004 - ص397).

طرائق التدريس في مجال التربية الرياضية

ربما يتبادر إلى الذهن عن الطريقة المثلى لتدريس التربية الرياضية والإجابة على هذا التساؤل أنه ليس هناك طريقة معينة يمكن أن نعتبرها أحسن طريقة للتدريس في مجال التربية الرياضية.

إن طريقة التدريس التي تكون ناجحة في زمان ومكان معينين ربما لا تصلح إن طبقناها بحذافيرها في ظروف مختلفة، فهناك أكثر من طريقة تصلح لتدريس التربية الرياضية وللمدرس حرية الاختيار التي تعتمد بحكم الضرورة على خبرته السابقة، وقدرات طلبته وخبراتهم السابقة والمرحلية وفي الحياة، كما تعتمد الطريقة على الوسائل والادوات التعليمية المتوفرة، وكذلك طبيعة الموضوع الذي يدرس والأهداف التي يراد تحقيقها.

إن من الخطأ الاعتقاد أن هناك طريقة مثلى وهي أحسن أنواع الطرق لخدمة أغراض التربية الرياضية وإن ما عداها يؤدي إلى نجاح جزئي أو إلى الفشل في التدريس، بل إن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يكيف الطرق المختلفة ويطوعها لتلائم مختلف المراحل الدراسية والطلبة أنفسهم، والدرس الناجح هو الذي يستخدم فيه المعلم أكثر من طريقة واحدة لأن ذلك يكون مدعاة لتشويق الطلبة وتجديد نشاطهم ليبعد عن نفوسهم الملل والسأم.

إن الطريقة الجيدة هي التي تأخذ بنظر الاعتبار إمكانات الطلبة الفردية وميولهم وتتلائم مع سلوكياتهم وتتفاعل إيجابياً معهم، وتهتم بالمستوى التربوي وتمهد أحسن السبل لوضوح الهدف امامهم لاستغلال دوافعهم للعمل، بحيث تكون ذات طابع مميز لتحريك الدوافع الداخلية لديهم وأن تجعلهم قادرين على تقويم نتائجهم (الجوهرة الجوفان - 2000) ويمكن توضيح بعض الطرق التي يمكن تطبيقها في تعليم المهارات الحركية والأنشطة الرياضية المتنوعة وهي:

الطريقة الآمرية (التلقين)

في هذه الطريقة يتعود الطالب في الاستجابة لامر المدرس والتي تعزز حالة الضبط والنظام لديهم، ويتم اختيار كل ما يراد تعليمه عن طريق المدرس، حيث يقوم بالشرح والأداء واصلاح الأخطاء مما يمنحه القدرة على السيطرة الكاملة على طلبته دون مراعاة لميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم.

إن جوهر هذه الطريقة هو العلاقة الآنية والمباشرة بين الحافز الذي يعطيه المدرس وبين الاستجابة التي يقوم بها الطالب، حيث يكون المدرس مسؤولاً عن مراحل الدرس الثلاث وهي (مرحلة ما قبل الدرس، مرحلة الدرس، مرحلة ما بعد الدرس) ولا بد من الاخذ بنظر الاعتبار العلاقة بين المدرس والطالب والهدف من هذه الطريقة.

إن عدم تحقيق الأهداف خلال تطبيق هذه الطريقة يكون سببه:

1. عدم توافق حركات الطلبة، لهذا يحتاج المدرس إلى مراجعة الايقاع الحركي المختار.
2. الشعور بالضجر والملل والتعب من تكرار الحركة نفسها ولعدة مرات.
3. عدم دقة الإرشادات والاوامر التي يقوم بها المدرس.
4. ظهور صعوبة في أداء بعض الحركات لعدم ملائمتها لإمكانات جميع الطلبة ورغباتهم.
5. عدم أخذ المدرس المكان المناسب في معظم أوقات الدرس.
6. عدم فسح المجال امام الطالب للاستكشاف والابتكار لأنها تعتمد على التلقين وإصدار الاوامر من قبل المدرس.

طريقة الاستكشاف والتجريب

وتعتبر من الطرق المهمة التي توفر للطالب فرص الاستكشاف الحركي والتجريب وتنمية صفات المبادرة والإبداع، وجوهر هذه الطريقة هو العلاقة الخاصة التي تنشأ بين المدرس والطالب، حيث إن دور المدرس هنا هو التوجيه والتشجيع وخلق الحوافز والاندفاع عند الطلبة من خلال تنويع الحركات والأنشطة وإفساح

المجال امامهم لتحديد ما يقومون بعمله بأنفسهم في اطار قواعد عامة يصنعها المدرس.

وتعمل هذه الطريقة على إعطاء الطلبة الفرصة للتوصل إلى ما يريـدون بأنفسـهم، لهذا فهي عملية ناجحة لاظهار قابلياتهم وقدراتهم البدنية والمهارية وإلى اكتشاف وابتكار مهارات جديدة وتجريبها مما سوف يبرز الفروق الفردية فيما بينهم.

إن مـن خصـائص هـذه الطريقـة تنميـة صـفة المبـادرة الذاتيـة والخلـق والإبـداع والابتكار عند الطالب مما تتيح الفرصة له للتفوق والوصول إلى مستوى افضـل مـن خـلال العمل والنمو بشـكل سـليم في نطـاق قدراتـه البدنيـة والعقليـة وفقـاً لتكوينـه وقابلياتـه الحركية.

أما بالنسبة للمدرس فإنها تعطيه الفرصة لاكتشاف رغبات وميول واتجاهات طلبته مما تتيح الفرصة امامه لتقويم عمله وأساليب تدريبـه وبالتـالي توجيـه جميـع الإمكانـات المتوفرة لتطوير طلبته.

الطريقة المباشرة في تقسيم مادة الدرس

تعتمد هذه الطريقة على عدم ادخال تمرينات أو أنشطة مسبقة لخدمـة الأنشـطة الرياضية الأخرى التي يحتويها درس التربية الرياضـية وكـذلك الأسـاليب والإجـراءات التـي تنفذ خلال الدرس.

ويتم ممارسة النشاط في الـدرس بالطريقـة المبـاشرة دون الاعـتماد عـلى تمـارين أو مناهج تدريب مرتبطة بعناصر وصفات بدنية أو مهـارات معينـة مميــزة لنــوع النشـاط اللاحق (عدنان الجبوري وآخرون - 1989 - ص 184).

الطريقة الغير مباشرة في تقسيم مادة الدرس

وتعتبر هذه الطريقة معاكسة تماماً للطريقة المباشرة حيث يـتم التمهيـد للأنشـطة التي تمارس في درس التربية الرياضية من تمارين أو مناهج تدريب لعناصر الصفات البدنية أو المهارات التي تحتاجها الأنشطة في الدرس.

فيمكن ادخال تمارين تمهيدية لعناصر الصفات البدنية والتي تعتبر ضرورية ومهمـة لنوع النشاط المطلوب قبل الدخول في التعليم والتطبيق لذلك النشاط (عدنان الجبـوري - 1989 - ص 184).

الطريقة الكلية (النموذج) أو الادراك الكلي

يفضل الكثير من المختصين والعاملين في التعليم وخاصة انصار مدرسة التعليم بالاستبصار استخدام الطريقة الكلية والتي تتميز بتعليم الطالب المهارة الحركية أو الفعالية والتدريب عليها ككل، فهم يرون ضرورة تعلم المهارة الحركية(او أي مادة يرغبون بتعلمها) كوحدة واحدة ذات وظيفة متكاملة دون تجزئتها إلى وحدات صغيرة إذ إن ذلك يساعد على ادراك العلاقات بين عناصر المهارة الحركية مما يسهم في سرعة تعلمها وإتقانها.

إن الصعوبة التي يلاقيها المدرس عندما يقوم بتعليم المهارات بطريقة مجزئة، هو وجود صعوبة عند جمع هذه الأجزاء لأداء المهارة ككل. لهذا فهم يفضلون تعليم المهارات المختلفة بالطريقة الكلية.

إن الطريقة الكلية غالباً ما تتناسب مع المهارات الحركية السهلة غير المركبة وكذلك المهارات التي يصعب تجزئتها. هذا بالإضافة إلى أن الرياضي يصعب عليه التركيز بصفة دائمة على كل أجزاء المهارة الحركية المركبة، إذ يقوم بالتركيز على جزء معين منها فقط، ويرى البعض أن الطريقة الكلية تعطي للمتعلم ادراكاً حسياً أكبر لحركة الجسم الشاملة مع توجيهات وإرشادات المدرس أثناء الأداء بحاسة البصر التي تساعد المتعلم في ادراك التكوين المكاني للحركة. ولهذا تشكل ردود أفعال تتيح الفرصة للطلاب الحصول على صورة عامة عن اللعبة وفكرة عن المهارات الضرورية باستخدام وسائل معينة.

إن هذه الطريقة تتماشى مع الطرق الحديثة للتعليم وتتشابه إلى حد كبير مع طريقة المشروع في تعليم المواد الأخرى.

مميزات الطريقة الكلية

1. وضوح الغرض العام لكونه ضروري في العملية التربوية.
2. مشوقه وتساعد على اشباع رغبة المتعلمين في المخاطرة والمجازفة.
3. لاتحتاج إلى ارتباطات عصبية كثيرة.
4. تتماشى مع روح الالعاب والحركات الأخرى.

5. لاتستغرق وقتاً طويلاً عند إعطاء المادة.
6. تمتاز بعدم الشكلية.
7. مثيرة لعواطف ومهارات الطلبة.
8. لايواجه المعلم صعوبة عند قيامه بتعليم المهارات بهذه الطريقة

شروط الأداء الحركي في الطريقة الكلية

1. أن تكون المهارة أو الفعالية المراد تعلمها قصيرة حتى تكون الأخطاء قليلة عند الأداء الحركي وبذلك يسهل الربط بين اجزائها.
2. أن تكون هناك وسائل إيضاح متوفرة تساعد الطلبة على اكتساب التخيل الحركي السليم.
3. أن تكون المهارة أو الفعالية غير معقدة وسهلة الأداء ومناسبة لإمكانات الطلبة البدنية والمهارية والعقلية.
4. عندما يصعب تجزئة المهارة إلى أجزاء.
5. يجب أن يكون أداء النموذج متقناً لأن الكثير من الطلبة يتعلمون بطريقة المشاهدة والتقليد
6. يستحسن أن يقلل المدرس من أداء النموذج حتى يعطي فرصة للطلبة للتصور والتفكير وأن يقوم به أحد الطلبة حتى يشعر الآخرون أن بإمكانهم القيام به.

أوجه النقص في الطريقة

1. لا تتماشى مع قدرات الطلبة وإمكاناتهم في تعلم المهارات الحركية، ولا تعطي الفرصة المناسبة للطلبة الضعفاء للتقدم بالتعلم أسوة بزملائهم الجيدين.
2. عدم معرفة الطلبة بتفاصيل الحركات والالعاب بشكل دقيق.
3. كثرة الاصابات نتيجة لعدم التدرج من التعلم والأداء.
4. وجود صعوبة في تعلم بعض المهارات التي تحتاج إلى تجزئة.
5. صعوبة التخلص من العادات الخاطئة التي قد تظهر أثناء ممارسة النشاط أو الحركة عند الأداء.

6. عدم وضوح الغرض العام وضوحاً تاماً.
7. لاتصلح للمواد الدراسية أو الأنشطة الشاملة والطويلة والتي يعتمد تطبيقها على التجزئة.

الطريقة الجزئية (الادراك الجزئي) طريقة الارتباطين

تعتمد هذه الطريقة على تقسيم المهارة الحركية إلى عدة أجزاء رئيسية صغيرة، ثم يبدأ المدرس بتعليم كل جزء على حدة ويقوم الطلبة بأداء هذه لأجزاء ثم ينتقل إلى الجزء التالي من المهارة الحركية بعد إتقانه للجزء الأول. وبعد السيطرة على كل جزء من أجزاء الحركة وتأكد المدرس من ذلك يقوم الطلبة بأداء الحركة والتي تمثل المهارة مرة واحدة وذلك بربط اجزائها المختلفة.

إن تعلم المادة الدراسية على صورة أجزاء تتلائم مع قدرات وإمكانات الطالب مما يؤدي إلى تحسن مباشر ووضوح لقدراته وبالتالي اندفاعه للوصول إلى الأداء الافضل.

ويجب أن نتسائل أي جزء من أجزاء الحركة يجب أن نبدأ به، وللإجابة عليه نعرض طريقتين لذلك:

الطريقة الأولى: وتتمثل بالبدء في تعليم الجزء الرئيسي والهام من الحركة ثم الأجزاء الاقل أهمية وهكذا. وعند السيطرة على الجزء الأول يبدأ بتعلم الجزء التالي في الأهمية.

الطريقة الثانية: وتعتمد في تعلم الأجزاء حسب تسلسلها الحركي.

إن لكلا الطريقتين مميزات تتلائم مع نوع الحركات أو المهارات المطلوب تعلمها لهذا وجب اختيار الطريقة المناسبة. التي تصلح لتعلم هذه المهارات أو الحركات.

استخدام الطريقة الجزئية

1. تصلح لتعلم المهارات التي تتميز بالصعوبة والتي تتطلب فترة طويلة عند الأداء.
2. عندما تكون الحركة معقدة وتحتاج إلى مهارة عالية.
3. عند وجود الوقت الكافي لتجزئة الحركة والسيطرة على تلك

الأجزاء.

4. مفيدة جداً لصغار السن وقليلي الخبرة والذين تنقصهم الثقة بأنفسهم.
5. عند وجود وسائل إيضاح متوفرة لعرضها على الطلبة.

أوجه النقص في الطريقة الجزئية

1. عدم وضوح الغرض العام من التمرين فتقسيم التمرين إلى أجزاء صغيرة لا يوضح حركته ولا الغرض منه.
2. مملة وغير مشوقة للطلبة.
3. تستغرق فترة طويلة.
4. تحتاج إلى طاقة عصبية كبيرة لأن كل جزء يحتاج إلى ارتباطات عصبية عقلية عند ربطه بالأجزاء الأخرى.
5. لاتخلق عند الطلبة الرغبة والمخاطرة في أداء حركات تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.
6. فقدان المميزات التربوية للعبة أو الحركة من حيث الترويح وطبيعة المتعلمين لكونها ستعلم بطريقة شكلية جامدة.

الطريقة الكلية الجزئية (المركبة) المختلطة

تعد هذه الطريقة حلاً وسطاً للطريقتين، فبعض المهارات الحركية لا يمكن تعليمها بمستوى عال إذا اتبعنا إحدى الطريقتين السابقتين. الأمر الذي يدعونا إلى إيجاد طريقة أخرى أكثر اقتصاداً للوقت والجهد لهذا استخدمت طرق متعددة للربط بين الطريقتين الكلية والجزئية بصورة تبادلية وناجحة في مواقف وحالات متعددة سميت بالطريقة الكلية الجزئية، حيث تعتمد على تعليم الحركة ككل أولاً، ثم التركيز بعد ذلك على الأجزاء الهامة من الحركة، أو تعليم أهم أجزاء الحركة ثم تعليم الحركة ككل، وبذلك يتم الاستفادة من محاسن الطريقتين (الكلية والجزئية) وتجاوز السلبيات والعيوب التي قد تظهر فيهما.

ولقد استخدمت هذه الطريقة في تعلم المهارات والحركات المختلفة حيث يقوم الطلبة لأول مرة بالعمل في النشاط ككل ثم يعودون للتدريب على أجزاء

معينة، وعندما يـدرك الطالـب موقـع المهـارات المنفصـلة بالنسـبة للنشـاط الشـامل فـإن التدريب على هذه المهارات سوف يصبح له معنى وغاية وهذه الطريقـة تسـتخدم كثـيراً في تعلم السباحة.

وكذلك فيمكن للمتعلمين بهذه الطريقة القيام بالتدريب عـلى المهـارات الأساسـية ثم العودة ثانية على المهارات الجزئية وهذا الأسلوب لـه كثـير مـن المزايـا بسـبب ضـمان المعنى وتوفر الواقعية.

ولقد دلت الابحاث على أن التدريب بهذه الطريقة يحقق أحسن النتـائج بالنسـبة لمعظم المهارات الحركية وذلك لما تحمله من مميزات مفضلة على الطرق الأخرى بالنسـبة للأنشطة الرياضية المتنوعة.

إن التعلم بهذه الطريقة يتم عن طريق عدم تقسيم الحركة إلى أجـزاء صـغيرة بـل إلى وحدات كبيرة وكل وحدة تمثل جانباً كبيراً من اللعبـة، وتعلـم هـذه الوحـدة كلهـا ثـم ينتقل المدرس إلى الوحدة التالية وهكذا، وينبغي على المدرس أو المدرب أن يتبع في تعليم المهارات الحركية بهذه الطريقة ما يلي:

1. تعليم المهارة الحركية ككل بصورة مبسطة في أول الأمر.
2. تعلم الأجزاء الصعبة منفصلة مـع ارتبـاط ذلـك بـالأداء الكـلي للمهـارة الحركية.
3. مراعـاة تقسـيم المهـارة الحركيـة إلى وحـدات متكاملـة ومترابطـة عنـد التدريب عليها كأجزاء (مفتي إبراهيم - 1998).

مميزات الطريقة

1. تحديد الأهداف للطلبة ولو جزئياً.
2. تعطي فرصاً للطلبة للتعلم حسب قدراتهم الحركية.
3. فرص الاصابات فيها اقل بكثير من الطريقة الكلية والجزئية.
4. تقلل من الارتباطات العصبية لدى المتعلمين.
5. تقلل من الوقت أثناء عملية التعلم.
6. تساعد الطلبة على الاستجابة للأنشطة وتمنعهم من السلبية تجاهها.

أوجه النقص في الطريقة

1. عدم الوضوح التام للأغراض.
2. تحتاج إلى إمكانات وادوات كثيرة.
3. تستلزم دقة متناهية في تقسيم اللعبة أو الحركة إلى وحدات طبيعية وصحيحة.

إن جميع الطرائق لتعليم الحركات والالعاب المختلفة لها مميزات وحسنات وكذلك لها عيوب ونواقص، ومهما كانت الطريقة فإن علينا اختيار الافضل من بينها والذي يلائم الحركة أو النشاط المطلوب ومحاولة التوفيق بين هذه الطرق والاستفادة من مميزات كل طريقة حتى يمكننا تحقيق ما نصبوا إليه بأقل جهد واقصر وقت.

أساليب التدريس في التربية الرياضية

لكي تنجح عملية التدريس فلا بد للمدرس أن يوفر مجموعة من الإمكانات والوسائل ويستخدمها بأساليب معينة للوصول إلى أهدافه والتي ترتبط بصورة أساسية بخصائصه الشخصية.

لهذا نجد أن لكل مدرس الحق في اختيار الأسلوب الملائم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن المدرسين الذين يستخدمون نفس الطريقة.

ولهذا وجب علينا أن نفرق بين طرائق التدريس وأساليب التدريس (فالطريقة خطوات وأساليب تعد وتستخدم بصورة متقنة من أجل الوصول إلى هدف العملية التعليمية بأقل جهد وأقصر فترة زمنية ممكنة) إذن الطريقة مجموعة أساليب والأسلوب (مجموعة قواعد تؤدي إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين) وإذا كانت الطريقة السبيل الأقوم لاكتشاف الحقيقة فإن الأسلوب هو الوسيلة العملية لتطبيق الطريقة بنمط أو مجموعة أنماط يستخدمها المدرس لاختيار معلومات الطالب.

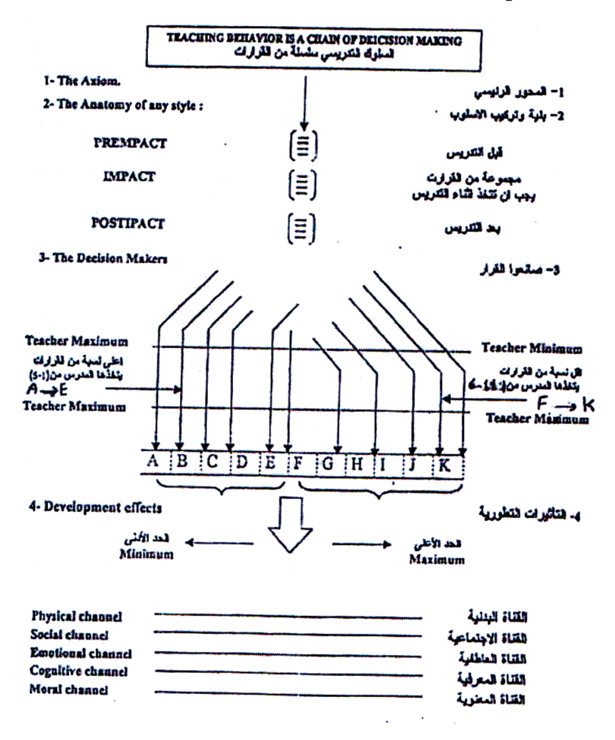
وتعتمد أساليب التدريس في التربية الرياضية على اربعة متغيرات رئيسية هي:

- ❖ قابلية المتعلم.
- ❖ طول وقت التعلم (عدد الوحدات وزمنها).
- ❖ نوع الفعالية أو المهارة المختارة وملائمتها للطلبة.

❖ الإمكانات المتوفرة.

ويمنح أسلوب المدرس اختيارات متعددة لسلوك التدريس لكي يختار منها ما يناسب الظرف الذي يكون عليه، ومن خلال هذا المفهوم يضع المدرس المسار الصحيح لتوصيل الأهداف والمادة التعليمية للمتعلم.

ويتضمن شكل (1) بنية التركيب التفصيلية لطيف الأساليب التدريسية وهو توضيح للأساليب المباشرة (A - B - C - D - E) والتي خصائص أهدافها العامة تتميز بإعادة الإنتاج المكتشف Reproducation اما الأساليب غير المباشرة فإن خصائص أهدافها العامة تتميز بإنتاج معرفي جديد ذاتي (Production) وهو (F - G - H - I - J - K).) (mossto، 5 p. 84)



بنية التراكيب التوصيلية لطيف الأساليب التدريسية لموستن

	الأساليب غير المباشرة	ت	الأساليب المباشرة
1	الاكتشاف F	1	الامري A
2	التشعب G	2	التدريبي B
3	الاشتقاق H	3	التبادلي C
4	البرنامج الفردي تصميم الطالب I	4	التضمين (الاحتواء) D
5	المبادرة J	5	المراجعة الذاتية (فحص النفس) E
6	التدريس الذاتي K		

الأساليب المباشرة

أولا - الامري:

يكون المعلم منفرداً في اتخاذ القرارات في كافة مراحل الدرس(قبل الدرس، أثناء الدرس، بعد الدرس) وما على المتعلم إلا الانصياع لتلك الأوامر وتنفيذ ما يطلب منه وتكون العلاقة مباشرة بين الأمر والإنجاز والصفة الغالبة على هذا الأسلوب ينبغي أن تكون وفق التصور الآتي (Mouska Mosston - 1981 - 13):

4. الإنجاز الجيد والذي يأتي بعد الأمر.
5. يكون المعلم مستمراً بإعطاء الإيقاع أو الوزن لضمان استمرار مفعول الأوامر والأداء الصحيح من قبل المتعلمين.
6. أغلب قرارات المعلم لا تناقش.
7. الجانب الإبداعي يقرره ولا علاقة للمتعلم به.

ثانياً - الأسلوب التدريبي

إن هذا الأسلوب يؤدي إلى إيجاد واقع جديد، فهو يوفر ظروفاً جديدة في عملية التعلم ويتوصل إلى مجموعة مختلفة من الأهداف، حيث إن قسماً من هذه الأهداف له علاقة بأداء المهارات، بينما القسم الآخر له علاقة باتساع نطاق الفرد في هذا الأسلوب.

ويعد من أكثر الأساليب الملائمة والسائدة في دروس التربية الرياضية، حيث

صمم هذا الأسلوب ووضع لزيادة حركة كل تلميذ وتوفير الوقت الكافي لممارسة النشاط والتدريب عليه لما يوفر للمدرس المزيد من الوقت لإعطاء التغذية الراجعة، فالأسلوب التدريبي هو (بداية إعطاء الطلاب لذلك الدور في عملية مشاركة المدرس في اتخاذ القرارات).

حيث تتحول قرارات معينة من الدرس ولا سيما في القسم الرئيسي إلى التلميذ لكي تمهد للتلميذ أن يكتسب خبرات في الاعتماد على النفس والتعاون والإبداع ويمكنه التدرب عليها عن طريق التغذية الراجعة الإيجابية التي يقدمها المعلم لهم خلال تنفيذ العمل (عباس السامرائي، عبد الكريم السامرائي - 1988 - ص 18).

اما القرارات التي يمكن للتلميذ ممارستها خلال فترة الدرس فتشمل:

1. المكان والوضع الذي يتخذه التلاميذ.
2. وقت بدء التمرين والانتهاء منه.
3. فترات الراحة بين التمارين.
4. الايقاع والوزن والتشكيل للعمل الفرقي.
5. الملابس والمظهر الخارجي.
6. توجيه أسئلة للمعلم لغرض التوضيح.

أما القرارات الخاصة بمرحلتي ما قبل الدرس وما بعده فتبقى للمعلم نفسه حيث يكون عمل المعلم خلال الدرس هو القيام بشرح الحركة ومن ثم عرضها بعد ذلك يترك التلاميذ لإنجاز العمل (المهارة) كما شرحت لهم وعرضت من قبل المعلم ويتنقل المعلم بين التلاميذ لأجل تصحيح تنفيذ المهارة عن طريق التغذية الراجعة وكما.

مرحلة ما قبل التدريس (م)

مرحلة التدريس (ت) (م): معلم (ت): تلميذ

مرحلة ما بعد التدريس (م)

ثالثاً - الأسلوب التبادلي

إن تركيب واستخدام الأسلوب التبادلي يؤدي إلى خلق أو إيجاد الواقع الذي

يقود للتوصل إلى مجموعة جديدة من الأهداف الجوهرية لهذه الأسلوب والتي تعتمد على العلاقات الاجتماعية بين الطلاب والتغذية الراجعة الخاصة بها ويعد الأسلوب التبادلي من الأساليب الفعالة في تدريس التلاميذ لأنها تفسح المجال أمامهم في أخذ القرارات المناسبة، ويمكن استخدام التغذية الراجعة بصورة واسعة كما أن نتائج الإنجاز الفردي تكون واضحة من خلال تطبيق هذا الأسلوب.

إن هذا الأسلوب يمكن المعلم من العمل في صف منظم بصورة خاصة، فالصف ينظم بشكل أزواج ولكل واحد من هؤلاء الأزواج دور خاص في إعطاء التغذية الراجعة، وتصنيفهم يتم بشكل تلميذ (عامل) واخر (مراقب) ودور التلميذ المؤدي هو إنجاز العمل واتخاذ القرارات الممنوحة كما في الأسلوب التدريبي، أما دور التلميذ المراقب فهو إعطاء تغذية راجعة إلى التلميذ العامل مستندا في ذلك إلى معلومات وافية سبق للمعلم أن أعدها إما بشكل بيانات معلقة على الجدار، أو توزع على التلاميذ مسبقا وتأكيدا من المعلم يتم شرحها في القسم الرئيس/ الجزء التعليمي والعلاقة المتبادلة بين التلميذين تستمر حتى ينتهي التلميذ المؤدي من عمله وبعد ذلك يستبدل الدور، حيث يصبح التلميذ المؤدي مراقب والتلميذ المراقب مؤديا أي أن التلميذين يتبادلان الأدوار (علي الديري وأحمد بطانية، ص 889) أما دور المعلم فهو:

1 - اتخاذ قرارات مرحلة ما قبل الدرس.

2 - إعطاء نوع العمل بشكل بيانات وكيفية تطبيقها.

3 - ملاحظة ومراقبة عمل التلميذ وكيفية تطبيقها.

4 - يكون قريبا من التلميذ الملاحظ عندما يحتاج إليه.

وبصورة عامة فإن نقل اتخاذ القرارات في هذه الطريقة يكون كما الشكل الآتي:

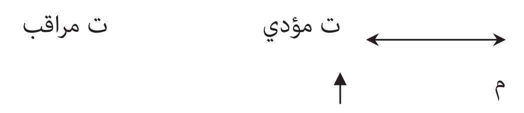
مرحلة ما قبل التدريس (م)

مرحلة التدريس (ت مؤدي) (ت مراقب)

مرحلة ما بعد التدريس (ت مراقب)

وفي هذا الأسلوب أيضا يتبين وجود نوع خاص من العلاقة بين التلميذ

المؤدي والتلميذ المراقب، حيث يقوم التلميذ المراقب بإعطاء التغذية الراجعة إلى التلميذ المؤدي وإذا ما احتاج التلميذ المؤدي إلى أي إيضاح فأنه يطلبه منه وهنا يتضح أن العلاقة والاتصال هي بين التلميذ المؤدي والمراقب وكذلك بين التلميذ المراقب والمعلم فقط كما مبين



* أهداف الأسلوب التبادلي:

1 - تحقيق أهداف اجتماعية يخلق علاقات معينة ومن نوع خاص بين التلاميذ.

2 - خلق حالة الصبر والتحمل.

3 - خلق حالة جديدة من إعطاء أو تسلم التغذية الراجعة.

4 - الدقة في إعطاء أو تسلم التغذية الراجعة.

5 - احترام أمانة التلميذ المراقب.

6 - تسهيل تعلم العمل المطلوب وذلك بسبب التغذية الراجعة المباشرة من قبل التلميذ الآخر.

* متضمنات الأسلوب التبادلي (كريمة فياض - 1996 - ص34)

1 - المدرس يوضح الأسلوب التبادلي ويحدد مفهوم العمل الثلاثي الذي يرتكز عليه الأسلوب ويوضح دور التلميذين (المؤدي والمراقب).

2 - يستفسر المعلم ويجيب على الأسئلة وتوضيح الأدوار.

3 - يقوم المعلم بإعطاء ورقة الواجب للطالب المراقب مع الشرح لتفاصيل الأداء التي يجب الالتزام بها من قبل المراقب والمؤدي.

4 - يطلب المعلم من كل تلميذ اختيار زميله ويحدد الأدوار المتعلقة بالنشاط.

5 - يقوم التلميذ المراقب بمراقبة أداء المؤدي وإنجازه لخطوات الأداء بشكل جيد وسليم.

6 - ينتقــل المعلــم بــين المجــاميع مــن الطلبــة بشــكل عشــوائي (مــن ثنــائي إلى آخر) .

7 - يلاحظ المعلم إنجاز المراقب من خلال الإصغاء له والتحدث معه حـول إعطـاء التغذية الراجعة ضمن مضمون ورقة الواجب، ويثني عليه إذا كان أدائه وقيامه بالواجب بشكل صحيح وسليم.

8 - تتبادل المجاميع الطلابية أدوار بعضـهم الـبعض بحيـث يأخـذ كـل واحـد دور الآخر في الأداء والمراقبة.

* مضمون ورقة الواجب:

1 - تتضمن ورقة الواجب وصف خاص للأداء وهذا يعني تقسيم المهارة إلى مراحل متسلسلة.

2 - تحدد ورقة الواجب (مقـدار أو عـدد التكـرارات لـلأداء أو المسـافة أو الوقـت المخصص للتمرين) بشكل متدرج.

3 - تتضمن السلوك اللفظي الذي يستخدم عند التغذية الراجعـة (بعـض عبـارات التغذية الراجعة التي تعالج أهم الأخطاء الشائعة للمهارة).

4 - تتضمن ورقة الواجب حوار واشكال لتوضيح المهارة.

* ميزات الأسلوب التبادلي:

1- تفسح المجال أمام التلميذ أن يتولى مهام التطبيق.
2- تفسح المجال لتعلم كيفية إعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب.
3- لاتحتاج إلى وقت كبير في التعلم.
4- تفسح المجال للممارسة والقيادة لكل تلميذ.
5- للتلاميذ مجال واسع للإبداع في تنفيذ الواجب.

* عيوب الأسلوب التبادلي:

1- صعوبة السيطرة على تنفيذ دقة الواجب.
2- تحتاج إلى اجهزة وادوات كثيرة.
3- تكثر فيها المناقشات بين التلاميذ حول تنفيذ الواجب.

4- تكثر الاستعانة بالمعلم حول الأشكال وتنفيذ الواجب.

5- كثرة ضغوط العمل على المعلم.

رابعاً. المراجعة الذاتية

إن أسلوب المراجعة الذاتية يعمل على تحفيز التلميذ للتوصل إلى مجموعة جديدة من الأهداف، ففي هذا الأسلوب يقوم كل تلميذ بإنجاز العمل بنفسه واتخاذ قرارات مرحلة ما بعد التدريس بنفسه أيضاً وتنتقل القرارات للمتعلم والتي تجعله أكثر تحملاً لمسؤولية تعلمه ويكون دور المعلم هو اتخاذ قرارات مرحلة ما قبل التدريس كلها، حيث يتخذ المعلم القرارات جميعها بشأن اختيار الموضوع وبصورة عامة فإن تحليل هذا الأسلوب يكون بالشكل الآتي:

مرحلة ما قبل التدريس	(م)
مرحلة التدريس	(ت)
مرحلة ما بعد التدريس	(ت)

المعلم هو المسؤول عن قرارات ما قبل الدرس في اختباره للأنشطة والاعمال المناسبة وورقة العمل التي يستخدمها التلميذ وحينما يبدأ كل تلميذ بأداء العمل أو ادائه مع ورقة العمل فإذا كان الإنجاز مشابهاً لما موجود في الورقة فباستطاعته الانتقال إلى العمل الآخر، أما إذا كان هناك خطأ في الأداء فما على التلميذ إلا اعادة العمل ثانية وتصحيح الخطأ وبعد ذلك الانتقال إلى العمل الآخر.

* مميزات أسلوب المراجعة الذاتية

1. فسح المجال امام التلميذ للاعتماد على نفسه باتخاذ القرارات.
2. تطوير التلميذ وجعله قادراً على تحمل المسؤولية.
3. يتعلم التلميذ كيفية استخدام التقويم الذاتي.
4. توفر الوقت والجهد للمعلم أثناء قيامه بعمله.

* عيوب أسلوب المراجعة الذاتية

1. احتمال الوقوع بالخطأ أثناء أداء التلميذ للواجب.
2. عدم دقة تقويم التلميذ لذاته.
3. يعمل التلميذ حسب الكيفية التي تناسبه.

4. تولد للمعلم صورة مشوشة عن إنجاز التلميذ للواجب.
5. لا يمكن للمعلم استخدامها للمستويات كافة.

خامساً. التضمين

إن هذا الأسلوب يأخذ بنظر الاعتبار مستويات الصف كافة فالتلميذ يؤدي الحركة من المستوى الذي يمكن ادائه ضمن العمل الواحد وبناءاً على ذلك فالقرار الرئيس يكون من قبل التلميذ حول بدء العمل والمستوى الذي يمكنه البداية وواجب المعلم هو اتخاذ قرارات مرحلة التدريس بضمنها الدخول لإجراء العمل بالمستوى الذي يستطيعون اجرائه بنجاح وكذلك قرارات ما بعد الدرس وتقويمها أي أن خطوات العمل في هذا الأسلوب تتم كالآتي:

1. يقوم المعلم بإعطاء الواجب بعد توضيح خطوات العمل.
2. يضع المعلم جملة مستويات يراعي فيها قابليات التلاميذ الحركية.
3. يؤدي التلاميذ المهارة حسب المستوى الذي يمكنهم من أداء الواجب إن كان أدنى أو أعلى وبما يناسبه.
4. يؤدي التلاميذ العمل حسب إمكانياتهم البدنية والحركية.
5. يقوم التلاميذ بتقويم أنفسهم.
6. يحث المعلم تلامذته على تحسين مستواهم.

ولننظر إلى الشكل الآتي ونحلل ما يقوم به المعلم والتلميذ في هذا الأسلوب:

مرحلة ما قبل التدريس	(م)
مرحلة التدريس	(ت)
مرحلة ما بعد التدريس	(ت)

إن دور المعلم في هذه الطريقة هو اتخاذ قرارات مرحلة ما قبل التدريس أما التلميذ فيتخذ قرارات مرحلة التدريس بضمنها القرار الخاص بالمستوى أو النقطة التي يبدأ فيها العمل ويدخل إليه، أما مرحلة ما بعد التدريس فالتلميذ يقوم باتخاذ قراراته التقويمية عن إنجازه وكذلك القرار الذي سوف يدخل منه أو يبدأ العمل القادم.

* أهداف أسلوب التضمين:

1. ادخال أو تضمين جميع التلاميذ.
2. توفير العمل للتلاميذ على الرغم من الفروقات بينهم.
3. توفير فرصة الرجوع إلى مستوى أدنى لغرض إنجاح الإنجاز.
4. الفرصة للدخول إلى العمل من أي مستوى يختاره التلميذ.
5. فرصة الانتقال إلى الأعلى إذا ما رغب التلميذ في ذلك.
6. أكثر فردية من الأساليب السابقة وذلك لأنها توفر للتلميذ مستويات مختلفة لكل عمل واحد.

* مميزات أسلوب التضمين:

1. يوفر الفرص لجميع التلاميذ للقيام بأداء الواجب المكلفين يه.
2. يكون الأداء حسب إمكانية كل تلميذ في الصف.
3. يشجع هذا الأسلوب التلاميذ على تقويم أنفسهم أثناء العمل.
4. يسمح التلاميذ على الاعتماد على النفس.
5. يفسح المجال امام التلاميذ للقيام بمحاولات أكثر لأداء الواجب.

* عيوب أسلوب التضمين:

1. لا يفسح المجال للمعلم بمراقبة جميع التلاميذ عند ادائهم.
2. تحتاج إلى اجهزة وادوات كثيرة وإلى مساحات واسعة.
3. يقلل من روح المنافسة بين التلاميذ.

يشجع روح التباطؤ في العمل.

الأساليب غير المباشرة

اولاً. الاكتشاف.

إن حالة التشتت (التنافر) تؤدي إلى حدوث الاستفهام بسبب الحاجة إلى إيجاد حل وعملية الاستفهام تقود إلى الاكتشاف في هذا الأسلوب يقوم التلميذ بالاستفهام والتفكير حيث إن الحاجة إلى الاكتشاف تحدث بواسطة عدم القناعة الذهنية وإن عدم القناعة تجبر الذهن على التركيز على المشكلة وتوقظ احتمال حدوث الاكتشاف.

التشتت الذهني ←——— الاستفهام ←——— الاكتشاف

حيث يقوم التلميذ بأداء العمل عن طريق استكشافاته لإمكاناته وقدراته بحيث يؤدي محاولات مختلفة ينتقي ويكرر المناسب منها ويدمج بعضها البعض بهدف الوصول إلى الإنجاز الصحيح، وينحصر دور المعلم في تحفيز التلاميذ واستشارتهم والتوجيه بحيث يتمكن التلاميذ من استخدام عقولهم في التفكير للاستكشاف والاختيار (أحمد عبد الرحمن، فريدة عثمان - 1991 - ص 19).

ويتلخص عمل هذا الأسلوب بالآتي:

1. اختيار وتحديد مهمة حركية مناسبة مثل الوثب الطويل ويطلب من التلميذ التوصل إلى شكل معين من اشكال الطيران والهبوط أو الامتداد أو التكور .... الخ.
2. يحاول التلاميذ استعراض الحلول التي تساعدهم في أداء العمل أي القيام بالتفكير في كيفية أداء الحركة بشكل سليم.
3. التوصل للحركات التي يمكن بمقتضاها التوصل للهدف.
4. القيام بالتكرار والتدريب للوصول إلى إتقان الحركة عن طريق تصحيح الأخطاء لكي يتم الأداء بصورة انسيابية ومتسلسلة.
5. إن الوصول إلى مرحلة الإتقان للحركة والأداء بشكل صحيح يدعم قدرة التلاميذ على اكتشاف واختيار الحل الصحيح، مما يؤدي إلى تنمية قدرة التلميذ على التفكير السليم.

إن حالة الاضطراب أو التشويش الذهني تسبب الحاجة إلى البحث عن حل وإن عملية إيجاد الحلول هي التي سوف تزيل حالة الاضطراب والتشويش ومن ثم رجوع حالة الهدوء والسكينة الذهنية، أي أن التلميذ يتمكن من عبور الحد الفاصل أو عتبة الاكتشاف، وإن عملية التفاعل بين الحافز وما يتبعه من عمليات ذهنية ينتج عنها حلول واجوبة جديد للمشاكل أو المهام.

الحافز ←——— الوسيط ←——— الاستجابة

* أهداف أسلوب الاكتشاف (محمد زياد حمدان - 1985 - ص 368)

1. تدريس التلاميذ على التفكير الدقيق المستمر.

2. تعويد التلاميذ على مواجهة المواقف الحياتية مواجهة منطقية سليمة.
3. تنمية الشعور بالألفة والعمل المشترك والتعاون الجماعي الهادف.
4. تنمية الأهداف الشخصية للتلاميذ وشحذ الهمم لتحقيقها.

ثانياً. التشعب.

في هذا الأسلوب يقوم المتعلم في اكتشاف وأداء عدد من الخيارات ضمن موضوع الدرس باتخاذ القرارات حول الواجبات المطلوبة ضمن قابلياته وقدراته على التشعب والبحث بين أبعد الأشياء المعروفة لديه، اما المعلم فيقوم باتخاذ ثلاثة قرارات رئيسية هي:

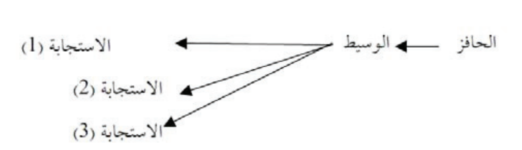
- ❖ قرار حول موضوع الدرس بشكل عام لتحديد الفعالية المقبلة (الغولف، القلبة بالجمباز ... الخ).
- ❖ قرار حول موضوع معين أو محدد يكون محور الفعالية (القلبة الخلفية).
- ❖ قرار حول وضع أو تصميم سؤال محدد أو سلسلة من الأسئلة تؤدي إلى استخراج حلول متعددة ومتشعبة.

اما التلميذ فيقوم باتخاذ القرار حول خصوصيات الدرس واكتشاف اجوبة بديلة تؤدي إلى حل السؤال وهذه الحلول البديلة تكون موضوع الدرس المحدد الذي تم اكتشافه من قبل المتعلم وفي مرحلة ما بعد الدرس يقوم التلميذ بالتحقق من صحة إجاباته كما أن في بعض الفعاليات يكون المتعلم غير قادر على رؤية بعض اشكال هذه الحلول لذا فإن الأسلوب يكون بالشكل الآتي:

مرحلة ما قبل التدريس	(م)
مرحلة التدريس	(م ت)
مرحلة ما بعد التدريس	(م ت)

ويتركب هذا الأسلوب من حافز يكون على شكل سؤال أو مشكلة تجعل من التلميذ في حالة التشتت بحيث يقوم بالبحث عن حلول مناسبة ومتنوعة (الفترة بين

الحافز والاستجابة) لاكتشاف وإنتاج أفكار متعددة ومتشعبة (جمال صالح وآخرون - 1991 - ص 304).



* متضمنات أسلوب التشعب

4- يكون المدرس على استعداد للانتقال إلى ما هو ابعد من حدود الاكتشاف.

5- يكون المدرس على استعداد لوضع أو تصميم الأسئلة والمعضلات التي لها صلة وثيقة في مجال أو أكثر من مجلات موضوع الدرس.

6- يستطيع المدرس قبول تصاميم جديدة ضمن موضوع الدرس والتي تم اعتبارها في الأساليب السابقة على أنها أساليب ثابتة.

7- يكون المدرس على استعداد لإعطاء الطلاب الوقت الذي يحتاجونه في عملية الاكتشاف. يقوم المدرس بتقويم عملية الاكتشاف ويمكن له قبول الحلول المتشعبة التي تقدم من قبل المتعلم.

8- يكون المدرس واثقاً ومطمئناً بصورة كافية في قبول الحلول التي تكون غير حلوله.

9- يتقبل المدرس مفهوم أن تطوير قابلية النتاج الذهني المتشعب هو أحد الأهداف في مجال التربية البدنية.

10- يكون الطلاب قادرين على إنتاج أفكار متشعبة ذات صلة بالأسئلة المطروحة.

11- يتمكن الطلاب من تعلم ومعرفة العلاقة بين النتاج الذهني والأداء البدني.

12- يكون الطلاب قادرين على إنتاج أفكار جديدة تعمل على توسيع آفـاق موضوع الدرس

13- يكون الطلاب قادرين على قبول الاستجابات المتشعبة لاشخاص آخرين.

14- هل هناك أية استنتاجات ممكنة.

* أهداف أسلوب التشعب (محمد زياد حمدان - 1985 - ص 367):

1. زيادة القدرة التفكيرية عند التلاميذ.
2. تنشيط العملية التربوية الصفية ومشاركة التلاميذ لإنتاجها.
3. تطوير الفكر الابتكاري لدى التلاميذ.
4. تعليم التلاميذ المفاهيم وربط الأفكار والمهارة.
5. تطوير ثقة التلميذ بنفسه وبقدرته على العطاء والإنتاج.

ثالثاً. البرنامج الفردي.

إن طبيعة هذا الأسلوب تؤكد على الصلة الوثيقة التي تربط التلميذ بالمعلم، ففـي هذا الأسلوب يقوم المعلم باتخاذ القـرار حـول الموضـوع العـام وموضـوع الـدرس ويقـوم التلميذ باتخاذ القرارات بشأن الأسئلة أو المشـاكل وكـذلك الحلـول المتعـددة ضـمن هـذا الموضوع حيث يقوم بتنظيم تلـك الحلـول حسـب اصـنافها ومواضـيعها وأهـدافها أي إن جوهر هذا الأسلوب هو قيام التلميذ بتصميم واكتشاف السؤال والإجابـة أن تحليـل هـذا الأسلوب يتم بالشكل الآتي:

مرحلة ما قبل التدريس	(م)
مرحلة التدريس	(ت م)
مرحلة ما بعد التدريس	(ت م)

أي يقـوم المعلـم باختيـار موضـوع الـدرس أو الموضـوع الـذي يسـتخدمه التلميـذ لتطوير برنامجه الفردي ومن ثم تنتقل القـرارات إلى التلميـذ الـذي يقـوم باتخـاذ القـرار حول كيفية تصميم الأسئلة والحلول المتعددة واختيار هذه الحلول وتصنيفها كـذلك يبـدأ المعلم عملية الاتصال مع التلميذ وإدارة وتوجيه الاحاديث حول تطوير البرنامج والإجابـة على أسئلة التلميذ.

* أهداف أسلوب البرنامج الفردي

1. تنمية عادة المبادرة الفردية لدى التلاميذ.
2. تعويد التلاميذ على تحمل المسؤولية.
3. تطوير قدرة صناعة القرارات والاختيار السليم الذاتي لدى التلميذ.
4. تطوير القدرة على مواجهة المشاكل والصعوبات.
5. تطوير التلميذ لنفسه وقدراته وقراراته الذاتية دون توجيه من الآخرين.

* متضمنات أسلوب البرنامج الفردي

❖ تحديد الموضوع العام ومن ثم تحديد موضوع الدرس من قبل المعلم.

❖ المشاركة في هذا الأسلوب يتطلب خبرة ومعرفة سابقة بكل الأساليب بحيث يكون لدى التلميذ القدرة على أداء بعض اشكال الموضوع المختار والبراعة والقابلية على المشاركة المستمرة.

❖ يتطلب هذا الأسلوب الصبر من قبل المعلم والتلميذ.

❖ يجب أن يتم هذا الأسلوب على شكل سلسلة من الفعاليات أو الوحدات عبر فترة من الوقت

❖ عملية التحدي مستمرة لتطوير وترابط الأفكار لذا فإن هذا الأسلوب سوف يعتبر مشوقاً بالنسبة للمشاركين فيه.

❖ لايمكن إعطاء الأمثلة على الفعاليات والوحدات التدريسية لأنها تصدر بشكل فردي وحسب اختيارات التلميذ وقراراته.

رابعاً. المبادرة

إن التلميذ وبشكل فردي يتحمل مسؤولية البدء في هذا الأسلوب ويعبر عن استعداده لأداء سلسلة من الفعاليات أو الوحدات التدريسية أو ادارتها، وإن القابلية على البدء في الأسلوب من قبل التلميذ تخلق واقعاً جديداً لكل من المعلم والتلميذ حيث يقوم التلميذ بتحمل كل المسؤولية للبدء وإدارة وتوجيه فعاليات التدريس أي

إن جوهر هذا الأسلوب هو قيام التلميذ بالمبادرة والسيطرة على زمام الأمور في الدرس ولأول مرة تنتقل قرارات ما قبل الدرس من المعلم إلى التلميذ حيث يعني ذلك أن التلميذ على استعداد لوضع وتصميم الأسئلة وإيجاد الحلول المناسبة لها واتخاذ قرارات مرحلتي ما قبل الدرس ومرحلة الأداء ووظيفة المعلم هي الإصغاء والمراقبة والتوجيه وتنبيه التلميذ إلى القرارات التي تجاوزها كما يقوم التلميذ في مرحلة ما بعد الدرس باتخاذ القرارات المتعلقة بعملية تقويم الفعاليات ويكون دور المعلم هو الاسناد والمساعدة أي إن التحليل يتم بالشكل الآتي:

مرحلة ما قبل التدريس (ت)

مرحلة التدريس (ت م)

مرحلة ما بعد التدريس (ت م)

* أهداف أسلوب المبادرة

1. اشباع حاجات نفسية واجتماعية وتحصيلية لدى التلاميذ.
2. تنمية التعاون والألفة بين المتعلمين.
3. تنمية أساليب ومهارات الاتصال بين التلاميذ.
4. تنمية الشعور بالمسؤولية والاستقلالية والمبادرة لدى التلاميذ.

خامساً. التدريس الذاتي

يمكن استخدام هذا الأسلوب أو تطبيقه في الصف الدراسي ففي هذا الأسلوب يقوم الفرد باتخاذ جميع القرارات التي كان يتخذها المعلم سابقاً وكذلك التلميذ أي إن الفرد يأخذ ادوار كل من المعلم والتلميذ أي إنه يتخذ القرارات المتعلقة بالدرس كافة (مرحلة ما قبل الدرس ومرحلة الأداء ومرحلة ما بعد الدرس).

أي إن تحليل هذا الأسلوب يتم كالآتي:

مرحلة ما قبل التدريس (ت)

مرحلة التدريس (ت)

مرحلة ما بعد التدريس (ت)

إن هذا الأسلوب يمكن أن يستخدم في أي وقت وفي أي محيط اجتماعي أو

نظام سياسي، وهو دليل على قدرة الفرد على التدريس والتعليم حيث بإمكان الفرد تدريس نفسه، أي إن ثقل العملية التعليمية يقع على عاتق التلميذ.

سادساً: الاشتقاق

ويعد من الأساليب التي يكون فيها المتعلم في الحد الاقصى في القنوات البدنية والعاطفية والذهنية أي يأخذ الدور الأكبر اما القناة الاجتماعية فيكون دوره في الأدنى أو الاقصى وحسب نوع المهارة والواجب المعطى له اما المعلم فيكون دوره المتابعة والأشراف والمساهمة في توجيه الطالب.

ولكي نفهم العلاقة بين كل أسلوب وقنوات التطوير المختلفة لا بد من إيجاد وسيلة قياس أو معيار لهذا الغرض، واحد هذه المقاييس والمعايير في درجة الاستقلالية وكيف يكون الفرد مستقلاً في الأساليب المذكورة سابقاً لاتخاذ القرارات حول قنوات التطوير (البدنية، الاجتماعية، العاطفية، الذهنية) وكما يأتي:

نوع الأسلوب	القناة البدنية	القناة الاجتماعية	القناة العاطفية	القناة الذهنية
الامري	الحد الأدنى التلميذ لا يقوم باتخاذ أي قرار حول التطور البدني بل يقوم بها المعلم	الحد الأدنى التلميذ يمتلك فرصة قليلة جداً للفاعل مع الآخرين كون المعلم هو الذي يقوم بأتخاذ القرارات	الحد الأدنى الشعر بالارتياح الكبير	الحد الأدنى لا يفسح المجال للتلميذ القيام بأي عملية ذهنية
التدريبي	يبتعد قليلاً عن الحد الأدنى لا ينتظر الحركة من المعلم إذ هناك إمكانية تطور مستقبلاً ولديه استقلالية أكبر لاتخاذ القرارات	بعيداً إلى حد ما من الحد الأدنى بتعلق ظروف جديدة في التفاعل الاجتماعي	تكون أكثر بعداً من الحد الأدنى لأن هدف التطور في الناحيتين السابقتين إلى إيجاد مشاعر إيجابية تنشأ لدى التلميذ حول نفسه	مستوى معين للابتعاد عن الحد الأدنى وتغير طفيف في الانشغال في عملية التذكر إضافة إلى التقيد والالتزام بالواجب الحركي

التبادلي	مشابه إلى الأسلوب التدريبي ويختلف عنه في المراقبة والتغذية الراجعة	الحد الاقصى إذ إن عملية الاتصال للأفراد تؤدي إلى القوة في هذه القناة	الحد الاقصى الإعطاء والاستلام مع الزميل حالة تتطلب الصدق والسلوك اللفظي المناسب والصبر	تغير طفيف تحرك بعيد عن الحد الأدنى توجد عمليات مثل المقارنة التمايز والتوصل إلى الاستنتاجات
المراجعة الذاتية فحص النفس	مشابه إلى الأسلوب التدريبي	يتحرك باتجاه الحد الأدنى كونه يتعامل مع نفسه فردياً	يتجه باتجاه الحد الاقصى تتفاوت حالة ارتياح	يشتغل بنفس العملية التي يمر بها الأسلوب التبادلي

نوع الأسلوب	القناة البدنية	القناة الاجتماعية	القناة العاطفية	القناة الذهنية
التضمين الاحتواء	باتجاه الحد الاقصى به يصبح مستقلاً باتخاذ القرارات	باتجاه الحد الأدنى كونه زيادة السمة الفردية في الأداء لأن القرارات له فقط	باتجاه الحد الاقصى لأن اتخاذ القرارات حول نجاح الفرد أما في أداء الواجب احساس بالثقة بالنفس أكثر إيجابية	يتحرك قليلاً باتجاه الحد الاقصى لأن عملية اتخاذ القرارات يتوجب وتتطلب قدراً أكبر في الانشغال الذهني واستخدام المعايير الداخلية بدلاً من الخارجية
الاكتشاف	باتجاه الأدنى كونه يعتمد على حافز	الحد الأدنى كونه متصل	باتجاه الحد الاقصى إذ إن	باتجاه الحد الاقصى تغير

	المعلم	مع المعلم وذلك التفاعل قليل مع الآخرين	نجاح التلميذ في كل خطوة من خطوات هذا الأسلوب يخلف حالة الاحساس الإيجابي	كبير وذلك للانشغال في عملية الدافعية وربما يقود إلى اجتياز حدود الاكتشاف
التشعب	باتجاه الحد الاقصى وهنا التلميذ يكون مسؤولاً عن القرارات التي تتعلق بالاستجابات	وهنا حالتين إذ كان مشغولاً بشكل فردي بإنتاج الحلول فإنه يكون في الحد الأدنى أما إذا كان منشغلاً مع الزميل فيكون في الحد الاقصى	باتجاه الحد الاقصى فقط عندما يكون قادراً على التقليل من التأثيرات التي تعمل على إعاقة عملية الاكتشاف	الحد الاقصى وهو أكثر الأساليب في إعطاء فرص للمتعلم في الاكتشاف والإبداع واختيار الأفكار المتشعبة والبدائل
البرنامج الفردي	الأقصى	الأدنى	الأقصى	الأقصى
المبادرة	الأقصى	الأدنى	الأقصى	الأقصى
التدريس الذاتي	الأقصى	الأقصى	الأقصى	الأقصى
الاشتقاق	الأقصى	أدنى أو أقصى	الأقصى	الأقصى

وهناك طرائق وأساليب تدريس أخرى يمكن الاستفادة منها في التربية الرياضية أثناء تنفيذ العمل أو النشاط وذلك نسبة إلى دور المعلم والمتعلم وفي كل قناة ومدى تأثيراتها التطويرية ومنها

أولاً: - أسلوب الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي:

عرفه (جابر - 1985 - 53) بأنه " الميل إلى الإدراك إما على نحو تحليلي أو

على نحو شمولي، وذلك أن هناك أفرادا اقدر على عزل الموضوع المدرك عن مجاله وانتزاعه، في حين أن هناك أفرادا آخرين اقل قدرة منهم، أي لا يستطيعون التعامل مع خصائص البيئة منعزلاً عن مجالها ".

* الاستقلال عن المجال الإدراكي:

عرفه (زندر - 1984 - 201) بأنه " هو أسلوب يميز الأفراد الذين يمتلكون تحليل العناصر الدقيقة أو التفصيلية للمهمة أو الموقف، ولديهم قدرة على الانفصال عن المجال وإدراك الجزئيات بمعزل عن خلفياتها ".

* الاعتماد على المجال الإدراكي:

عرفه (الشرقاوي - 1995 - 3) بأنه " خضوع إدراك الفرد للتنظيم الشامل الكلي، اما الأجزاء فيكون إدراكها مبهماً ".

لقد أدى النمو المتزايد في البحوث والدراسات التي أجريت إلى ظهور ما يعرف بالأساليب المعرفية والتي تعد من المفاهيم المرتبطة بالعمليات العقلية وهي تشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد في أساليب الإدراك والتذكر والفهم والتفكير، كما أنها ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه من حوله وأسلوبه في تنظيم خبراته داخل الذاكرة، وأسلوبه في استدعاء المعلومات وعليه فإن لكل عملية عقلية أسلوباً معرفياً خاصاً بها، يمثل أسلوباً للاستجابة يتصف به سلوك ذلك الفرد في استخدامه للعمليات العقلية.

ومن بين الأساليب المعرفية التي تم تحديدها نال الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد الأكبر من الاهتمام، فالنمط المستقل إدراكياً يكون أكثر قدرة على تحليل المواقف وأكثر قدرة على تمييز نفسه عن الآخرين كما أن له أسلوبه ومعياره الخاص الذي يكونه وينميه خلال مراحل حياته والذي يستخدمه في تفاعله وتعامله مع ما يحيط به، اما أصحاب النمط المعتمد إدراكياً فيعدون اقل قدرة على تنظيم المواقف والمثيرات المحيطة بهم، كما لا يمكنهم إضفاء شيء من التنسيق عليها، والواقع أن المعتمد إدراكياً لم يستطع أن ينمي معايير خاصة به بل يستطيع أن يستخدمها في تعامله مع العالم الخارجي، لذلك فإنهم يواجهون صعوبات حينما يحتاج الأمر التعامل مع مواقف معقدة أو ذات طبيعة متناقضة.

ويعبر تقدير الذات عن مدى إدراك الفرد لذاته ولأهمية حياته وقيمته الاجتماعية ولدوره في المجتمع، فهو إذن مدى ما يحسه الإنسان من تقبله لذاته ولدوره الاجتماعي وملائمته مع الجماعة التي ينتمي إليها والتزامه بقيمها وكذلك مدى ما يحسه من تقبل الآخرين له وبالتالي قدرة هذه الأحاسيس على الثبات والديمومة.

وإن الإنسان اليوم في اشد حاجة إلى فهم ذاته إذ إن فهم الإنسان لذاته فهماً جيداً يمكنه من السيطرة عليها وضبطها وتوجيهها توجيهاً صحيحاً وهذا بدوره يساعده على اتخاذ القرار الصائب والاعتماد على ذاته ومن ثم رفع مستوى الإنجاز العلمي.

فعليه يجب على الفرد أن يكون صورة عن نفسه تكون ذات معنى أو قيمة لتكون فكرة لدى الشخص عما يعتقده الآخرون عنه وما يعتقده هو عن نفسه ليمثل تقدير الفرد لذاته.

ومن خلال ما تقدم فإن تحيد الأسلوب المعرفي الأنسب للمتعلم الذي يساهم في مساعدته على تقدير ذاته فضلاً عن دوره في رفع مستوى الأداء المهاري وذلك من خلال الكشف عن علاقة أسلوب الاستقلال مقابل الاعتماد بتقدير الذات فضلاً عن علاقة الأسلوب بمستوى أداء بعض المهارات الأساسية بالألعاب والأنشطة الرياضية المختلفة لغرض دراسة الفروق الفردية بين الأفراد والتي تعكس الفروق في القدرات والمهارات الشخصية مساهمة في معالجة بعض المشكلات التربوية ومساعدة المعلم في إيصال المتعلم إلى المستوى المطلوب.

ثانياً: - أسلوب المجاميع الصغيرة:

تسعى الأساليب التعليمية للمجاميع الصغيرة إلى تضمين مجموعة من المبادئ النظرية منبثقة من التوجه الفلسفي والاجتماعي الأساسي نحو العملية التربوية، وهي ليست مجموعة من الإجراءات العملية فحسب، فالبحث الجماعي تجسد المبادئ حول التعلم المدرسي كعملية بحثية يتم بتعاون الزملاء مع بعضهم البعض حيث يقوم الطلبة معاً بتخطيط ما سوف يدرسونه من مهمات تعليمية بتلك التي قاموا بتحديدها والتي تستدعي وجود الاستفسار الحقيقي، وهناك نوعان من

أساليب المجاميع الصغيرة وهما:

أ. أساليب المجاميع الصغيرة المتجانسة:

إن الـتعلم في هـذا الأسـلوب عبـارة عـن خطـة تعليميـة يـتم فيهـا العمـل ضـمن مجموعات صغيرة متجانسة التحصيل يتم فيها مبـدأ العمـل الجماعـي وبأسـلوب تربـوي واضح يقود بالنتيجة إلى ترسـيخ الصفـات الأساسـية للشخصـية الاشـتراكية لـدى الطالـب ويوطـد العلاقـة التربويـة الصـحيحة بـين المـدرس والطالـب وينمـي روح الإبـداع لـديهم والإدراك السريع من قبل الطالب للمعلومـات المطروحـة للـدرس وبـذلك تكـون الفائـدة أعظم مع اختصار واضح للوقت (صالح - 2000 - 183).

وحتى يكون التعلم أسلوب الجماعـات الصـغيرة فعـالاً فـلا بـد أن يكـون تشـكيل الجماعة يمثل تجانساً معقولاً في الفـرص التـي يضـم حولهـا أفـراد الجماعـة، فعنـدما يـتم التعلم في جماعات متجانسة يجب أن تتشكل كل مجموعة صـغيرة مـن أفـراد متشـابهين من ناحية احتياجات التعلم حتى يتيسر للمـدرس معالجـة الموقـف، فالتجـانس لا بـد أن يكون في المجال البدني أو المهاري (لطفي - 1972 - 184).

كما أن التعلم بالأسلوب المتجانس يزيد من رغبة الطالب نحو التعلم ويشجع على التعاون فيما بينهم وكذلك إلى ظهور القيادات بين الطـلاب (أبـو عـلام وشريـف - 1993 - 143).

ويرى مؤيدو هذا الأسلوب في تقسيم الطلاب إلى مجموعـات متجانسـة التحصـيل، إن إتقان المهارات لـدى المـتعلم هــو الهـدف الأسـاسي لــدى المجموعـة وتكـون الجهـود المبذولة لبلـوغ هــذا الإنجـاز الفـردي تنافسـية في الغالــب، وإذا مـا تـم تعلــم أي مــن المهارات الاجتماعية في المجموعـات سوية التحصيل، تكـون عرضياً أي مـن خلال التجربـة والخطأ (الحيلة - 1999 - 342).

لهذا فإن أهمية تقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة تسـهل مهمـة المـدرس في تعاملها مع طلاب متقاربين في القابليات، وتمكنهم مـن تهيئـة الخـبرات والنشـاطات لكـل مجموعة، وإن وجود طلاب في مجموعة صغيرة قريبة من مستواهم تجعلهم أكثر حماساً ونشاطاً في التعلم ويشعر أن هناك انسجاماً داخلياً إلى التنافس مع أقرانهم.

مميزات أسلوب المجاميع الصغيرة المتجانسة

10. زيادة تقبل التلاميذ للمستويات التي تهمهم.

11. سهولة وحسن إدارة الصف.

12. ضمان إيجاد جماعات متجانسة.

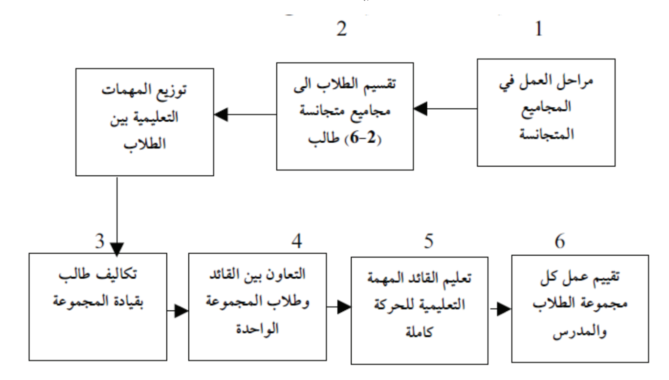
13. الارتفاع بالروح المعنوية بين التلاميذ.

14. تركيز عناية أكثر على الفروق الفردية.

15. استخدام للإمكانيات بصورة أفضل.

16. تنظيم أكثر فعالية وملائمة للمنافسات الداخلية.

مراحل العمل في الهيكل التنظيمي للمجاميع الصغيرة المتجانسة



ب. أسلوب المجاميع الصغيرة الغير متجانسة:

إن أسلوب التدريس عن طريق المجاميع الصغيرة الغير متجانسة التحصيل الذي يجعل الطالب محوراً لعمليتي التعليم والتعلم، ويزيد دافعية الطلاب للتعلم، كما أن التعلم بهذا الأسلوب يوفر وسطاً تعليمياً إيجابياً لدى الطلاب من خلال تعاونهم ومشاركتهم في إنجاز مهماتهم التعليمية المطلوبة منهم.

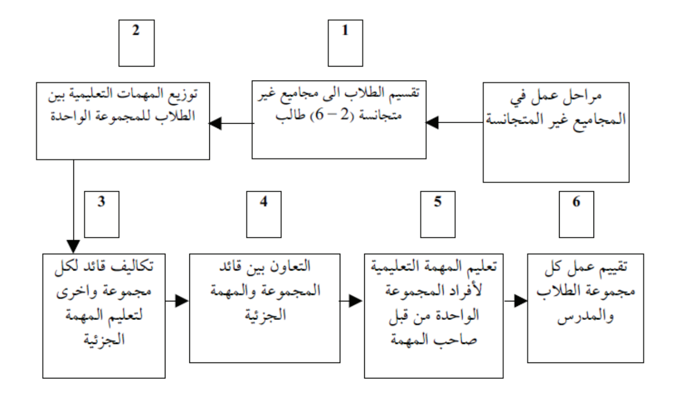
إذ إن تقسيم الصف إلى مجموعات يتكون أعضاؤها من (2 - 6) أعضاء ولكل مجموعة قائد مسؤول على تنفيذ المهارات الاجتماعية كالتعاون والنظام

وطالب آخر مسؤول عن قدرتهم في تعليم مهارة تعليمية لأعضاء مجموعتهم، يعطي هذا نسبة عالية من الاستقلالية لدى الطلاب لأنهم يقومون بعمل جزء خاص من الموضوع المخصص للدراسة، ويتضمن درجة عالية من الاعتماد المتبادل (Stavin - 1980 - 321).

وهناك عوامل تساعد في نجاح تعلم المجموعات الصغيرة:

10. شعور الطالب اتجاه مجموعته الذين يعمل معهم بالألفة.
11. الشعور بالآخرين ومراعاتهم حول تطبيق المهمة التعليمية المكلف بها.
12. ضرورة العمل بوفاق وجدية معهم وخصوصاً أن كل فرد من المجموعة له دور في عمل المجموعة.
13. وضوح أهداف التعلم لطلاب المجموعة الواحدة.
14. توزيع المهمات والواجبات وكذلك تنظيم مكان وموقع عمل المجموعات (Panl - 1989 - 201).

مراحل العمل في الهيكل التنظيمي للمجاميع الصغيرة غير المتجانسة



ركائز التعلم بالمجموعات الصغيرة:

هناك عدد من الركائز الأساسية التي يستند عليها تعليم أسلوب المجاميع الصغيرة وهي:

- ❖ التعاضد الإيجابي: وذلك عن طريق تحديد أهداف مشتركة ودور كل فرد في تحقيق ذلك والمشاركة في استخدام المواد والمعلومات.
- ❖ التفاعل المباشر بين الطلاب: من خلال تفاعل الطلاب مباشرة مع بعضهم البعض وخاصة عن طريق الحوار كما يتطلب ذلك من المدرس متابعة الطلاب وتوفير التغذية الراجعة لهم.
- ❖ المحاسبة الفردية: وهي أن يفهم كل طالب في المجموعة المهمة التعليمية ويساهم فعلياً في إنجازها.
- ❖ مهارات التعامل (المهارات الاجتماعية): تكتسب المهارات الاجتماعية بنموذج المجاميع الصغيرة المتجانسة بشكل عرضي اما الغير متجانسة فيتم اكتساب المهارة الاجتماعية عن طريق التعامل مع الآخرين.
- ❖ المعالجة الاجتماعية: يحتاج الطلاب إلى تقويم تقدمهم في إنجاز المهمة المطلوبة والتي تتضمن تقويم الطلبة بأنفسهم وتفاعلهم أثناء العمل الجماعي كما يتطلب ذلك من المدرس متابعة عمل المجموعة(خطاب - 1989 - 7).

دور المدرس في تعلم المجموعات الصغيرة:

يتعدى دور المدرس تنظيم مواقف التعلم للطلاب وذلك من خلال:

1. التحديد الواضح لأهداف الدرس.
2. اتخاذ قرارات بشأن توزيع الطلاب في مجموعات تعليمية قبل أن يتم تعليم الدرس.
3. الشرح الواضح للمهمة والبنية الهدفية المطلوبة من الطلاب.
4. مراقبة فاعلية كل مجموعة والتدخل لتقديم المساعدة في المهمة المنوطة.
5. تقويم تحصيل الطلاب ومساعدتهم في أن يناقشوا معاً درجة الجودة لتعاونهم مع بعضهم.

ثالثاً: - المقتربات الخططية:

إن التعلم عن طريق اللعب وأساليب التعلم كثيرة ومتنوعة وجميعها تهدف للتوصل إلى تعليم مهارات الألعاب ومن ضمن هذه الأساليب المقتربات الخططية يبدأ بتعليم المهارات الحركية للعبة أولاً وإتقانها الواحدة بعد الأخرى ومن ثم استخدامها في حالة مشابهة لحالة اللعب وتعني تخطيط مهمات أو واجبات خططية مبسطة تهدف سوية إلى تعلم المهارات الحركية وبنفس الوقت التوجه إلى تعليم كيفية استخدامها أثناء اللعب (التوصل إلى هدفين بفترة تعليمية واحدة)، إن هدف المدرب هو توصيل لاعبيه إلى تعليم وتطوير وإتقان المهارات الحركية واستخدامها أثناء اللعب كناتج نهائي للتعلم أو التدريب والتوصل إلى تحقيق الأداء الأفضل في اللعب فقد ظهرت مفاهيم وأفكار جديدة خاضعة للتجربة على معظم الألعاب التي تعتمد الأداء الخططي في اللعب وهذه الأبعاد الجديدة تصميم المقتربات الخططية المشابهة لحالة اللعب وبشكل واجبات أو مهمات خططية ينبغي منها تعلم المهارات الحركية من خلال اللعب ويطلق على هذه الفكرة التوجه بالتعليم بتمرينات اللعب وهو تعليم المهارات الحركية للعبة واستيعابها وإدراك أين تستخدم في اللعب ومجال ومكان ووقت استخدامها.

وقد بدأ مؤخراً التوجه إلى هذه الأفكار الجديدة لإيجاد بدائل تعليمية ربما توفر بيئة تعليمية أفضل من السابق لأن معظم البرامج التعليمية والتدريبية تهدف إلى تعليم المهارات الحركية للعبة وكيفية تطبيقها في اللعب، وبهذا لا بد من توفير بيئة ملائمة لتعليم المهارات وبنفس الوقت حالة مشابهة لحالة اللعب الواقعية، وتعتبر هذه الفكرة محاولة لكيفية اللعب بصورة صحيحة ومؤثرة.

ومن هنا جاءت فكرة استثمار التعليم في استخدام تمرينات المقتربات الخططية وتوجيه المتعلم أثناء لعبها مباشرة واستيعاب كيفية استخدامها أثناء اللعب وتوقيتاته وأوضاعه، " وبهذا نساعد المتعلم على التوقيت الصحيح في المكان والزمان المحددين وإمكانية السيطرة والتحكم بالكرة خلال العاب الكرة لأن المتعلم سبق وإن قام بتنفيذ هذه الحالات أثناء التمرينات الخططية، وإن هذه الطريقة التعليمية سوف تعطي إثارة وشوق للمتعلم عن طريق تعلم اللعب مباشرة

وبنفس الوقت لها وظيفة دافعية "(27 - 1986 - Burrows).

وأضاف (Throp 1994) أيضاً أن كل زيادة في تكتيكات اللعب من خلال استيعاب واستخدام المقتربات الخططية التعليمية تعطي دافعاً قوياً لحل مهمات ومشاكل اللعب بصورة سهلة وبمهارة عالية. . . وبعد فترة ممارسة هذه التمرينات سوف يساعد المدرب في التعرف على الفروقات الفردية بين المتعلمين ذوي القابلية الجيدة وبهذا يجد المدرب أن المتعلمين يصبحون أكثر كفاءة في تنفيذ المهارات وبنفس الوقت نلاحظ أن بعضهم يكون أداءهم في اللعب أكثر كفاءة في اتخاذ القرار واختيار المهارة المناسبة في الاستجابات لمواقع محددة وهذه تعكس معرفة أكثر (163 - 1994 - Throp).

ويعد فروبل رائد طريقة التعلم عن طريق اللعب فهو يعتقد أن اللعب هو نتيجة عملية تفعل المتعلم مع بيئته، لذلك يعد اللعب أسلوباً طبيعياً لتكوين شخصية المتعلم، وقد امتازت هذه الطريقة بإعطاء المتعلم الحرية بالتعلم والتعبير عما بداخله وتنمية قدراته ومواهبه(397 - 996 - Rink).

ويضيف Rink 1996 إن الهدف المثالي لممارسة تعلم المهارات عن طريق اللعب هو تمكين المتعلمين من التمتع بالمشاركة في اللعب بكفاءة وقدرة وهذا سوف يزيد من دافعيتهم وحثهم وتشجيعهم على اللعب والمشاركة، ولدعم هذه الفكرة فإن مقترب تعليم المهارات الحركية عن طريق التمرينات الخططية هو التعلم المباشر وينص هذا المبدأ (التعليم عن طريق اللعب) وبهذا اتجهت بحوث ودراسات تهتم بالتقصي عن أفضل تخطيط لأساليب التعليم، وقد اعتبرت هذه الدراسات من الأسس التنظيمية للتعليم والتي اكد عليه الكثير من الباحثين، واشتملت هذه الدراسات على معلومات شاملة وكبيرة وبمعايير مختلفة واستخدموا مقتربات متعددة لتعليم المهارات وكان هدفها التعرف على نتيجة تعلم المبتدئين من خلال هذه المقتربات الخططية.

ووجد (34 - 1995 - Buck) " إن تطور أداء اللعب باستخدام نموذج تعليم المهارة عن طريق اللعب والتي تشكل سلسلة من تمارين تطبيقية خططية مشابهة للعب وربما العاب محورة للتعليم كيفية تعلم المهارات واللعب بنفس الوقت.

وقد بـدأ توسـيع الفكـرة مـن قبـل (Linda and Others 1997) وأصـدرت كتابـاً متخصصـاً بـالفكرة وأهـدافها ومتضـمناتها والخطـط التوضـيحية وأسـس العمـل بهـذه التمرينات وعلى عدد من الألعاب المنظمة مع وسيلة تقييم أداء اللعب واختباراتها.

فقد ذكرت أن الهدف التعليمي من خلال المقتربات الخططية هـو لتطـوير قابليـة المتعلم لحل مشكلات اللعب الخططية التي تظهر أثناء اللعب وتعلم واختيار الاستجابات الملائمة كلها والتي من المتوقع أن تحدث، والاستجابات تكون باستعمال مهارات الكرة مـن التمريرات أو التهديف أو الإسناد أو التحركات الصحيحة بدون كـرة والحيـازة والعمليـات الدفاعية والهجومية وغيرها وهذه جميعها تهدف إلى وضع المتعلم في موقع مشابه لحالة اللعب، وبهذا نعتقد أن الربط بين المهارات والتكتيك يمكن المتعلمـين مـن السـيطرة عـلى مجريات ساحة اللعب وتطـوير أدائهـم الفنـي والخططـي في الوقـت نفسـه، لأن تكتيـك اللعب سوف يقودهم إلى تطبيق حالة اللعب وعلاقتها بأداء المهارات.

وبهذه الأفكار والتخطيطات التي وضعتها Linda فقد دعمت موضوع التعلم عـن طريق اللعب وتقول " إذا كنت تكافح باتجاه الانتقال من تعليم لاعبيك المهـارات أولاً إلى تعليم لاعبيك كيفية استعمال هذه المهارات في اللعب من خلال المقتربات الخططية فإنك تزيد من خبرة لاعبيـك وإثـارتهم في اللعـب قبـل التمـرين عـلى إجـراء تكـرارات محـددة منفصلة عن حالة اللعب المباشر " (Linda - 1997 - 239).

وقد سـاهم Rink 1996 في التخطيـط لهذه المقتربات الخططية وطرحها مسـبقاً، فقد وضع أربـع مراحل مقترحـة لتهيئة المتعلمين للمشاركة في التعليم عن طريـق اللعـب (Rink - 1996 - 409):

المرحلة الأولى: القابلية في السيطرة وتتضمن الثبات في المكان المعـين لحـين امـتلاك الشيء أو الأداة والمحافظة على مستوى السرعة عند امتلاك الأداة في حالة التحـرك بطـرق مختلفة وبسرع مختلفة.

المرحلة الثانية: توحيد الأداء المهاري مـع شروطـه وقوانينـه ومحاولـة التركيـز عـلى السيطرة بطريقة مبسطة أثناء اللعب.

المرحلة الثالثة: استخدام المهارات بشكل مبسط عن خطط الحالات الدفاعية والهجومية الحجز، التهديف والقوانين التي تتماشى مع حالة اللعب وزيادة الصعوبة تدريجياً كما في حالات اللعب.

المرحلة الرابعة: تتضمن التحويرات في اللعبة، محاولة الاستمرار في اللعب التهديف من مواقع مختلفة وبأشكال متنوعة.

وبهذا نحاول خلق بيئة تعليمية مقاربة للعب والجمع بين تطوير أداء اللعب وتطوير المهارات، والهدف الرئيسي من ذلك هو العمل على إيجاد الاختلاف بين التعلم المهاري ثم اللعب والتعلم المهاري وأداء اللعب من خلال التعليم وبتمرينات اللعب المباشر.

وهنا نستطيع القول إن هذه التمرينات تحدد العلاقة بين مفهوم العمل وكيفية أدائه وبين اختيار الاستجابة والتنفيذ، وعندما يتعرف المتعلم يستوعب طبيعة العمل سوف يساعده في السيطرة والتحكم في مجريات اللعب بصورة أفضل واتخاذ القرار المناسب باعتبار أن كثير من الحالات المتغيرة قد عرضت عليه أثناء التمرينات، ولغرض إكمال عملية التخطيط التي وضعتها (Linda) واعتمدت التصميم الهيكلي التنظيمي للعمل بالتعليم عن طريق المقتربات الخططية وكما موضح في الشكل التالي.

أولا: عرض شكل واهداف اللعبة وكيف تلعب

ثانيا : الإحساس والإدراك والوعي الخططي، ماذا سوف أعمل

ثالثا : تنفيذ أداء المهارات بطريقة خططية

التصميم الهيكلي التنظيمي لعمل المقتربات الخططية وفكرته (Linda - 1997)

إطار العمل بالمقتربات الخططية

من النقاط الرئيسية لتنفيذ المقتربات الخططية هو تصميم إطار العمل وكيفية

تنفيذ وتقسيم الواجبات الخططية وتنويعها وكيفية استخدام المهارات فيها وتحركات المعلم وتكون ضمن ثلاث حقول رئيسية:

1. المهمات والواجبات الخططية والمتضمنة أداء المهارات من خلالها.
2. أداء هذه المهارات بدون كرة.
3. ممارسة المهارات بالكرة.

الأهداف من التعليم بالمقتربات الخططية:

لكل عمل تعليمي لا بد وأن يكون له أهداف واضحة للمدرب والمتعلم توضع قبل التنظيم الهيكلي للتنفيذ، وقد حددت (Linda) أهدافاً تتوقع الحصول عليها من جراء استخدام تمرينات المقتربات الخططية للألعاب والموضحة في الشكل.

1
الإحساس والإدراك بالمعرفة الخططية

2
اختيار المهارة الملائمة ونوعها

3
أداء حركات المهارة بدون كرة

4
تنفيذ المهارة بالكرة

5
هذا جميعه ينتج تطور المهارة وأداء اللعب

6
المحصلة النهائية
الإحساس / الإدراك / الإثارة / أداء اللعب الجيد / المعرفة الخططية

الأهداف من التعليم بتمرينات المقتربات الخططية

توجد تمارين خططية متنوعة باستخدام المهارات الأساسية للعبة ضمن هذه التمارين وضمن وحدات تعليمية منتظمة وبثلاث مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب ومن خلال مهمات خططية حركية مركبة وهي:

1. المستوى الأول (6) وحدات تعليمية.
2. المستوى الثاني (9) وحدات تعليمية.
3. المستوى الثالث (9) وحدات تعليمية.

وتضيف (Linda) على تنفيذ المستويات بأن اختيار المستوى يكون على ضوء قدرات المتعلمين ومستواهم فإذا كانوا من الضعفاء فعليهم البدء من المستوى الأول وهكذا صعوداً أو ربما يستطيع الباحث أن يختار بعض الوحدات من المستويات الثلاث أو يدمج بعضها وعلى ضوء الفترة التعليمية المخصصة لذلك.

رابعاً: - التدريس المصغر:

التدريس المصغر موقف تدريسي، يتدرب فيه المعلمون على مواقف تعليمية حقيقية مصغرة تشبه غرفة الفصل العادي، غير أنها لا تشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس، ويتدرب المعلم - في الغالب - على مهارة تعليمية واحدة أو مهارتين، بقصد إتقانهما قبل الانتقال إلى مهارة جديدة. وهو كذلك تدريس حقيقي ذو أبعاد مصغرة، حيث يقوم الطالب المعلم بتدريس درس مصغر محدد الأهداف لمجموعة صغيرة من المتعلمين (من زملاء الطالب المعلم) يتراوح عددهم بين (5 - 10) أفراد لمدة قصيرة من الزمن تتراوح من (5 - 10) دقائق، وعادة ما يتم تسجيل هذه الدروس بكاميرا الفيديو وإعادة المشاهدة للاستفادة من النقد من قبل المشرف والطالب المعلم نفسه، ويعيد الطالب تدريسه مرة أخرى للاستفادة من التغذية الراجعة الناتجة من عمليات النقد في محاولة لتحسين مهاراته وأدائه. (عبد العزيز بن إبراهيم:2006).

والتدريس المصغر في برامج التعليم إجراء أو أسلوب منظم من أساليب تدريب المعلمين على التدريس يمثل صورة مصغرة للدرس أو جزءاً من أجزائه أو مهارة من مهاراته، تحت ظروف مضبوطة، ومنظمة ومرتبة، وعادة ما يقدم لعدد

محدود من المتعلمين أو الزملاء من المتعلمين المتدربين.

يتضح من هذا التعريف إن المعلم المتدرب يمكن أن يصغر درسه من خلال التركيز على مهارة واحدة من مهارات التدريس، أو خطوة واحدة من خطواته، مع الاحتفاظ بالزمن والأنشطة المطلوبة لهذه المهارات في الحالات العادية، فقد يختار المتدرب، أو يوجه إلى التدريب على التمهيد للدرس، أو شرح قاعدة من قواعده أو شرح عدد معين من المفردات الجديدة، أو إجراء تدريب قصير، أو تقويم أداء الطلاب، وأسلوب طرح الأسئلة عليهم والإجابة عن استفساراتهم وتصويب أخطائهم، يقوم المتدرب بهذه العملية مرة أو مرتين أو أكثر ويحاول في كل مرة تلافي الأخطاء السابقة أو التقليل منها، حتى يتقن هذه المهارة.

فالمتدرب على مهارة من هذه المهارات أو مهمة من هذه المهمات إذن لا يستغرق كل الوقت المخصص للدرس وإنما يتطلب جزءاً يسير منه يختلف حسب طبيعة المهارة المراد التدرب عليها فالتقديم للدرس مثلاً قد لا يستغرق أكثر من خمس دقائق وإجراء التدريب الواحد قد لا يحتاج إلا إلى ثلاث دقائق وإثارة انتباه الطلاب أو طرح السؤال أو الإجابة عنه لا تحتاج إلا إلى دقيقة واحدة اما شرح القاعدة فقد يتطلب مدة تتراوح ما بين خمس إلى عشر دقائق.

بالإضافة إلى ذلك فإن حجم الفصل يمكن تصغيره إلى اقل من عشرة طلاب، وهؤلاء قد يكونون طلاباً حقيقيين من المتعلمين وقد يكونون من زملاء المعلم المتدرب الذين يجلسون في مقاعد الدرس يستمعون إليه ويتفاعلون معه كما لو كانوا طلاباً حقيقيين بالإضافة إلى الاستفادة من الزملاء المتعلمين في التعزيز والنقد والمناقشة.

ولا شك إن التدريس العملي الميداني في فصول حقيقية أفضل وسيلة لتدريب المعلمين على هذه المهنة والتأكيد من تمكنهم من مهاراتها قبل دخولهم الميدان بعيدين عن الإشراف والتوجيه والتعزيز بيد أن هذا النمط من التدريب قد لا يتوفر في بعض أقسام إعداد المعلمين لأسباب كثيرة من أهمها: ندرة الفصول الكافية للتدريب، غياب بعض المواد المراد التدريب عليها في المنهج الذي يتدرب فيه المعلمون، وعدم ملائمة وقت الدراسة للمتعلمين المتدربين، وتلك مشكلة

يعاني منها المشرفون على هذه الأقسام وأساتذة التربية العملية فيها مما يعد نقصاً في التأهيل والتدريب، لهذا يلجأ الأساتذة إلى توجيه طلابهم المعلمين إلى وسائل وأنشطة لا تعوض هذا النقص، ولا تقدم بديلاً عملياً عن هذا الجانب المهم.

أهمية برامج التدريس المصغر في إعداد المعلمين وتدريبهم:

التدريس المصغر تدريس تطبيقي حقيقي، لا يختلف كثيراً عن التدريب على التدريس الكامل؛ حيث يحتوي على جميع عناصر التدريس المعروفة؛ كالمعلم، والطلاب أو من يقوم مقامهم، والمشرف، والمهارات التعليمية، والوسائل المعينة، والتغذية والتعزيز، والتقويم. وإذا كانت بعض المواقف فيه مصنوعة، فإن فيه من المزايا ما لا يوجد في غيره من أنواع التدريس العادية الكاملة، كالتغذية الراجعة والتعزيز الفوري والنقد الذاتي وتبادل الأدوار ونحو ذلك. وللتدريس المصغر فوائد ومزايا عديدة، لا في التدريب على التدريس وحسب، بل في ميادين أخرى من ميادين التعلم والتعليم، كالتدريب على إعداد المواد التعليمية، وتقويم أداء المعلمين والطلاب، وإجراء البحوث التطبيقية.

مزايا التدريس المصغر

1 - توفير الوقت والجهد؛ حيث يمكن تدريب المعلمين في التدريس المصغر على عدد كبير من المهارات الضرورية في وقت قصير.

2 - تدريب المعلمين على عدد من مهارات التدريس المهمة، كالدقة في التحضير والتدريس، وتنظيم الوقت واستغلال.

3 - تدريب المعلمين على إعداد المواد التعليمية وتنظيمها بأنفسهم؛ لأن التحضير للدرس المصغر غالباً ما يحتاج إلى مادة لغوية جديدة يعدها المتدرب بنفسه، أو يعدل من المادة التي بين يديه؛ لتناسب المهارة والوقت المخصص لها.

5 - مناقشة المتدرب بعد انتهاء التدريس المصغر مباشرة، وإمكان تدخل المشرف أثناء أداء المتدرب، وإعادة التدريس، وبخاصة في حالة تدريس الزملاء المتدربين.

6 - اعتماد التدريس المصغر على تحليل مهارات التدريس إلى مهارات جزئية، مما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، من خلال تدريبهم

على عدد كبير من هذه المهارات التي قد تغفلها برامج التدريب على التدريس الكامل.

7 - إتاحة الفرصة للمتدرب لمعرفة جوانب النقص والتفوق لديه في النواحي العلمية والعملية والفنية.

8 - الاستفادة منه في جمع المادة العلمية في الدراسات اللغوية التطبيقية في مدة أقصر من المدة التي يستغرقها جمع المادة في التدريس الكامل.

9 - الربط بين النظرية والتطبيق؛ حيث يمكن تطبيق أي نظرية أو مذهب أو طريقة، تطبيقاً عملياً في حجرة الدرس، أثناء الشرح أو بعده لمدة قصيرة، إذا دعت الضرورة إلى ذلك.

10 - اختبار قدرات المعلمين المتقدمين للعمل في مجال تعليم اللغة للناطقين بغيرها؛ حيث يستطيع المخْتَبِرُ اختيار المهارة أو المهارات التي يريد اختبار المعلم فيها دون غيرها، مما يوفر له مزيداً من الوقت والجهد، كما أن التدريس المصغر مهم لتقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة، واتخاذ القرار المناسب بشأن استمرارهم في العمل أو حاجتهم إلى مزيد من التدريب والتطوير.

- فوائد التدريس المصغر:

1 - مساعدة المعلم المتدرب على إتقان مهنة التدريس على الوجه السليم اللازم لإتمام العملية التعليمية على أكمل وجه من خلال تدريبه (التدريس المصغر).

2 - النقد البناء للمعلم المتدرب خلال التدريب عن طريق ملاحظات المشرف عليه مما يساعد على إصلاح القصور والخلل فى أداء المتدرب ومعرفة جوانب النقص والتفوق عنده.

3 - تطبيق ما يتم دراسته عمليا من خلال التدريس المصغر والإشراف عليه وتقويمه قبل تطبيقه فى الحياة العملية من خلال التدريس الفعلي فى المدارس مما يؤدى إلى تخريج معلمين متدربين تدريب سليم على طريقة التدريس الصحيحة.

4 - تدريب المعلم المتدرب على تحضير دروسه بشكل سليم ومنظم من خلال دراسته للمهارات الواجب توافرها فى خطة التحضير واتباع خطوات هذه

الخطة بدقة.

5 - التدريس المصغر هو بمثابة اختبار عملي للمعلم قبل التحاقه بمهنة التدريس الفعلي ومعرفة مدى صلاحيته لمزاولة المهنة.

6 - التدريس المصغر يفيد فى تقييم المتدرب الذى يعمل فى مهنة التدريس من خلال تعلمه مهارات التعليم، وهل هو فى حاجة إلى مزيد من التدريب أم أنه يتبع هذه المهارات فى تدريسه للطلبة داخل المدرسة.

7 - التدريس المصغر مهم للمعلمين أثناء الخدمة فى تطبيق ما يقوم المتدرب بدراسته نظريا وعمليا للطلبة الذين يقوم بالتدريس لهم داخل المدرسة.

8 - يمتاز هذا الأسلوب عن غيره من أساليب تدريب المعلمين في أنه يقدم تغذية راجعة فورية، ومن مصادر متعددة مثل: مشاهدة المعلم المتدرب لنفسه وهو يقوم بالأداء ثم تحليل هذا الأداء ومعرفة الأخطاء ومناقشات المشرف على برامج التدريب وأيضا مناقشة زملائه المعلمين.

مراحل أسلوب التدريس المصغر

إن هذا الأسلوب يهدف إلى تبسيط الإجراءات الموجودة في العملية التعليمية العادية حيث تجزأ العملية التعليمية إلى مراحل ويحلل أداء المتدرب إلى مجموعة من المهارات السلوكية ثم ينميها (الديوان - 2009 - 123)، وأدناه المراحل التي يمر بها أسلوب التدريس المصغر:

1. الإرشاد والتوجيه
2. التحضير للدرس.
3. جلسة التدريس.
4. جلسة النقد.
5. إعادة التدريس.
6. إعادة التغذية الراجعة.

أنواع التدريس المصغر

يختلف التدريس المصغر باختلاف البرنامج الذي يطبق من خلاله والهدف من التدريب وطبيعة المهارة أو المهمة المراد التدرب عليها ومستوى المتدربين

ويمكن حصر هذه التقسيمات في الأنواع التالية:

التدريس المصغر المبكر: وهو التدريس المصغر الذي يبدأ التدرب عليه أثناء الدراسة، أي قبل تخرج الطالب وممارسته مهنة التدريس في أي مجال من المجالات، وهذا النوع يتطلب من الأستاذ المشرف اهتماماً بجميع مهارات التدريس العامة والخاصة، للتأكيد من قدرة الطلاب على التدريس.

التدريس المصغر أثناء الخدمة: وهذا النوع يشمل المعلمين الذين يمارسون التدريس ويتلقون - في الوقت نفسه - تدريباً على مهارات خاصة لم يتدربوا عليها من قبل.

التدريس المصغر المستمر: يبدأ هذا النوع من التدريس في مراحل مبكرة من البرنامج، ويستمر مع الطالب حتى تخرجه. وهذا النوع غالباً ما يرتبط بمقررات ومواد تقدم فيها نظريات ومذاهب، ويتطلب فهمها تطبيقاً عملياً وممارسة فعلية للتدريس في قاعة الدرس، تحت إشراف أستاذ المادة.

التدريس المصغر الختامي: وهو التدريس الذي يقوم المعلم المتدرب بأدائه في السنة النهائية أو الفصل الأخير من البرنامج، ويكون مركزاً على المقررات الأساسية.

التدريس المصغر الموجه: هذا النوع من التدريس يشمل أنماطاً موجهة من التدريس المصغر، منها التدريس المصغر النموذجي، وهو الذي يقوم فيه المشرف لطلابه المعلمين أنموذجاً للتدريس المصغر، ويطلب منهم أن يحذوا حذوه.

6 - التدريس المصغر الحر: هذا النوع من التدريس غالباً ما يقابل بالنوع السابق (الموجه)، ويهدف إلى بناء الكفاية التدريسية، أو التأكد منها لدى المعلم، في إعداد المواد التعليمية وتقديم الدرس وتقويم أداء المتعلمين، من غير ارتباط بنظرية أو مذهب أو طريقة أو أنموذج. وغالباً ما يمارس هذا النوع من التدريس المصغر في البرامج الختامية والاختبارية.

7 - التدريس المصغر العام: يهتم هذا النوع بالمهارات الأساسية التي تتطلبها مهنة التدريس بوجه عام، بصرف النظر عن طبيعة التخصص، ومواد التدريس، ومستوى الطلاب، لأن الهدف منه التأكد من قدرة المتدرب على ممارسة المهنة.

مهارات التدريس المصغر:

مهارات التدريس المصغر لا تختلف كثيراً عن مهارات التدريس الكامل، بيد أنه ينبغي النظر إلى التدريس المصغر على أنه مهارة أو مهارات Skills محددة ومقننة، يقتنع بها المعلم، ويسعى إلى فهم أصولها وقواعدها، ثم يتدرب عليها حتى يتقنها؛ لا مهمات Tasks أو إجراءات عملية مؤقتة، يعدل فيها المتدرب حتى يرضي أستاذه أو يقنع زملاءه. وفيما يلي بيان بأهم هذه المهارات، وما يندرج تحتها من مهارات فرعية:

1 - مهارات الإعداد والتحضير:

أ - مناسبة خطة التحضير للزمن المخصص للدرس، وللمهارة المطلوبة.

ب - مناسبة المادة اللغوية لمستوى الطلاب وخلفياتهم.

ج - صياغة الأهداف صياغة تربوية، تسهل عملية التدريس والتقويم.

2 - مهارات الاختيار:

أ - اختيار المواد اللغوية والتدريبات المناسبة لمستوى الطلاب وللوقت المحدد للدرس.

ب - اختيار الأسئلة المفيدة والمناسبة لمستوى الطلاب، وكذلك الإجابات عن استفساراتهم.

ج - اختيار الوسائل التعليمية المحققة للأهداف، مع قلة التكاليف وسهولة الاستخدام.

د - اختيار الأنشطة المفيدة والمحببة للطلاب، كالحوار والتمثيل وتبادل الأدوار.

هـ - اختيار الواجبات المنزلية المرتبطة بمادة الدرس، والمناسبة لمستوى الطلاب.

و - اختيار مظهر أو مشهد من ثقافة اللغة الهدف؛ كأسلوب البدء في الكلام وإنهائه، وآداب استخدام الهاتف، وطريقة الاستئذان لدخول المنزل أو الفصل، وتقديمها للطلاب بأسلوب واضح يمثل ثقافة اللغة الهدف.

3 - مهارات التوزيع والتنظيم:

أ - توزيع الوقت بين المهارات والأنشطة بشكل جيد، وفقاً لخطة التحضير.

ب - توقيت الكلام والسكوت والاستماع إلى كلام الطلاب والإجابة عن استفساراتهم وإلقاء الأسئلة عليهم، وعدم استئثار المعلم بالكلام معظم الوقت.

ج - توزيع الأدوار على الطلاب والنظرات إليهم بشكل عادل، مع مراعاة ما بينهم من فروق فردية.

د - تنظيم الوسائل المعينة بشكل جيد، واستخدامها في الوقت المناسب فقط.

4 - مهارات التقديم والتشويق والربط:

أ - التقديم للدرس في مهارة محددة (فهم المسموع - الكلام - القراءة - الكتابة) ولمستوى معين (المبتدئ - المتوسط - المتقدم).

ب - إثارة انتباه الطلاب وتشويقهم للدرس الجديد، وربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات الجديدة، مع مراعاة مستوياتهم في اللغة الهدف.

ج - المحافظة على حيوية الطلاب وتفاعلهم مع الموضوع طوال الدرس.

د - ربط ما تعلمه الطلاب في الدرس بالحياة العامة، كتقديم موقف اتصالي طبيعي من خلال ما قدم للطلاب في الدرس من كلمات وعبارات وجمل.

هـ - تشويق الطلاب للدرس القادم، وتشجيعهم للتفكير فيه والاستعداد له.

5 - مهارات الشرح والإلقاء:

أ - وضوح الصوت، والطلاقة في الكلام، والدقة في التعبير.

ب - رفع الصوت وخفضه، وتغيير النغمة الصوتية، والتكرار عند الحاجة.

ج - بيان معاني الكلمات والعبارات الجديدة في النص المقروء أو المسموع، عن طريق الشرح أو التمثيل أو تقديم المرادف أو المضاد.

د - التفريق بين الكلمات الحسية والمفاهيم المجردة، مع مراعاة مستوى الطلاب وخلفياتهم السابقة عن هذه الكلمات.

هـ - شرح القاعدة الجديدة، وربطها بالقواعد السابقة، وطريقة استنباطها من النص، والقدرة على تلخيصها بأسلوب مفهوم ومناسب لمستوى الطلاب.

6 - مهارات التعزيز:

أ - القدرة على حفظ أسماء الطلاب، ومناداة كل طالب باسمه الذي يحب أن ينادى به.

ب - استعمال عبارات القبول والمجاملة التي تشجع المصيب، وتشعر المخطئ بخطئه بطريقة غير مباشرة.

7 - مهارات الأسئلة والإجابات:

أ - اختيار السؤال والوقت المناسب لطرحه، واختيار كلماته وعباراته التي تناسب مستوى الطلاب وتفيدهم في الدخل اللغوي.

ب - صياغة السؤال صياغة سليمة وموجزة، والتأكد من فهم الطلاب له.

ج - تنويع الأسئلة من حيث الطول والعمق والابتكار.

د - الإجابة عن سؤال الطالب؛ إجابة موجزة أو كاملة، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، من قبل المعلم أو أحد الطلاب، والوقت المناسب لذلك.

8 - مراعاة مستوى الطلاب:

أ - مراعاة المعلم لمستوى الطلاب في طريقة النطق، وسرعة الحديث أثناء الشرح.

ب - استعمال الكلمات والعبارات والجمل والنصوص المناسبة لهم، والتي تقدم لهم دخلاً لغوياً مفهوماً يفيدهم في اكتساب اللغة الهدف.

ج - التفريق بين الأخطاء والمشكلات التي تتطلب معالجة في الحال والأخطاء والمشكلات التي يمكن تأجيلها إلى مراحل لاحقة.

د - التفريق بين الموضوعات النحوية والصرفية التي يجب شرحها بالتفصيل والموضوعات التي ينبغي أن تقدم على مراحل.

9 - مراعاة الفروق الفردية:

أ - القدرة على ملاحظة الفروق الفردية بين الطلاب في الخلفيات اللغوية والثقافية والاجتماعية.

ب - مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في الاستيعاب والإنتاج وقدراتهم على التفاعل مع المعلم والزملاء، وظهور ذلك في حركات المعلم داخل الفصل، وطرح الأسئلة عليهم، وتقبل إجاباتهم، وتحمل أخطائهم.

ج - مراعاة الفروق الفردية في تصويب الأخطاء؛ تصويباً مباشراً أو غير مباشر؛ من قبل المعلم أو أحد الطلاب، والوقت المناسب لذلك.

د - الاستفادة من ذلك كله في تقسيم الفصل إلى مجموعات متعاونة، يستفيد كل عضو منها من مجموعته ويفيدها.

10 - مهارات الحركة:

أ - التحرك داخل الفصل؛ أمام الطلاب، وبين الصفوف والممرات، وفي مؤخرة الفصل، بطريقة منظمة وهادئة.

ب - تغيير النشاط أثناء التدريس، أي الانتقال من مهارة إلى أخرى؛ كالانتقال من الاستماع إلى الكلام، ومن الكلام إلى القراءة، ومن القراءة إلى الكتابة.

ج - توزيع الأدوار بين الطلاب وإدارة الحوار بينهم، وبخاصة أسلوب الالتفات والانتقال من طالب إلى آخر.

د - استخدام حركات اليدين وتغيير قسمات الوجه أثناء الشرح بشكل جيد ومعتدل، وتوزيع النظرات إلى الطلاب حسب الحاجة.

هـ - استخدام التمثيل بنوعيه؛ المسموع والصامت، وممارسة ذلك في التدريس بطريقة معتدلة؛ تناسب الموقف.

11 - مهارات استخدام تقنيات التعليم:

أ - تحديد الوسيلة التعليمية المناسبة لكل مهارة، وكيفية استخدامها، والهدف منها.

ب - تحضير الوسيلة وتنظيمها بشكل جيد، ثم عرضها في الوقت المناسب.

ج - قدرة المعلم على إعداد الوسائل بنفسه، مع البساطة وقلة التكاليف.

د - الاعتدال في استخدام الوسائل التعليمية؛ بحيث لا تطغى على محتوى المادة اللغوية، أو تشغل المعلم أو الطلاب.

12 - مهارات التدريب والتقويم:

أ - إجراء التدريب في مهارة أو نمط لطلاب في مستوى معين، مع القدرة على ربط ذلك باستعمال اللغة في ميادين مختلفة.

ب - تقويم الطلاب في المهارة المقدمة، وتحديد مواطن القوة ومواطن

الضعف فيها لدى الطلاب.

ج - ربط التقويم بالأهداف السلوكية المرسومة في خطة التحضير.

"ملاحظة الأداء أثناء التدريس المصغر"

من منطلـق الحـرص عـلى تقـديم مواقـف تدريسـية مصـغرة ثريـة، وحرصـاً عـلى استثمار الوقت القليل المخصص، قامـت (أ. د فارعـة حسـن) مشرفـة عامـة عـلى برنـامج التدريس المصغر بتصميم بطاقة ملاحظة الأداء للتدريس المصغر وذلك لتقـويم الدارسـين وفق التقديرات الآتية:

للفقرات من (1 - 10)

(2) درجتان للمتدرب الذي قام بالأداء المتميز لكل فقرة

(1) درجة واحدة للمتدرب الذي قام بالأداء بطريقة مقبولة

(صفر) إذا لم يقم المتدرب بالأداء

أما الفقرات من (11 - 15) درجة فيكون كالآتي:

(1) درجة واحدة للأداء المتميز

(0. 5) نصف درجة بطريقة مقبولة

(صفر) لم يتم بالأداء

وبهذا يكون مجموع درجـات تقـويم الأداء المتميـز (25) درجـة وكـما موضـح في الأنموذج الآتي:

" بطاقة ملاحظة الأداء في التدريس المصغر(أ. د فارعه حسن) "

م	الفقرات	التقديرات											
		2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0
1	يستخدم تمهيداً يثير اهتمام الدارسين												
2	يشير إلى أهداف الدرس												
3	يعرف المصطلحات الجديدة												
4	يركز على النقاط الأساسية في الدرس												
5	ينوع في أساليب التدريس												
6	ينوع في الأنشطة												
7	يعرض مادة علمية جديدة												
8	يوزع الاهتمام على جميع الدارسين												
9	يشجع الدارسين على المناقشة												
10	يستخدم مواد تعليمية ووسائل مناسبة												
11	يوجه أسئلة متنوعة المستوى												
12	يلخص أفكار المستوى												
13	يوجه أسئلة تقويمية												
14	يحافظ على التوقيت												
15	يغلق الدرس بطريقة مناسبة												
	(25) درجة												

ويمكن الاستفادة من أنموذج التقويم الآتي لقياس أداء القائم بالتدريس المصغر في مجال التربية الرياضية.

" أنموذج مفتوح لتقويم أداء القائم بالتدريس المصفر "

اسم القائم بالتدريس: موضوع الدرس:

التخصص: تاريخ تقديمه:

ت	الفقرات	التقدير (0 - 5)
1	الإعداد والتحضير للدرس	
2	اختيار المادة وعرضها بشكل علمي جيد	
3	تحقيق أهداف الدرس	
4	التوزيع والتنظيم	
5	التقديم والتشويق والربط	
6	مهارات الشرح والالقاء	
7	التقرير	
8	الأسئلة والاجوبة	
9	مراعاة مستوى الطلاب	
10	مراعاة الفروق الفردية	
11	مهارات الحركة	
12	استخدام تقنيات التعليم	
13	مهارات التدريب والتقويم	
14	يثير اهتمام التدريسين ويشجعهم على المناقشة	
15	ينوع في طرائق وأساليب التدريس	
16	ينوع في الأنشطة	
17	يهتم بجميع الدارسين ويشوقهم لدرسه	
18	متابع ومتطور في مجال تخصصه	
19	ملتزم بالوقت المحدد ويحافظ عليه	
20	يهيئ الدرس بطريقة جيدة	
	المجموع (100) درجة	

خامساً: - المجمعات التعليمية:

إن المجمع التعليمي وحدة تعلم تشمل موضعاً محدداً، وتحتوي على عناصر التعلم المختلفة " وهي الأغراض السلوكية المحددة والأنشطة التعليمية ومعايير التقويم والمراجع المختلفة " (Robert - 1991 - 39).

ويركز المجمع التعليمي عملياً على زيادة تفاعل الطالب ومشاركته ويتضمن

أنشطة تعليمية متنوعة تمكن الطالب من تحقيق الأهداف المحددة للمادة التعليمية إلى درجة الإتقان حسب خطة منظمة (مرعي والحيلة - 2000).

إن الفلسفة الكامنة وراء المجمعات مبنية على الحقيقة المتعارف عليها وهي أن لكل طالب شخصيته فريدة في خلفيته وسرعته في التعلم، وعاداته وأساليبه التعليمية فلا بد أن يعمل على تنمية نفسه، وتطويرها إلى المدى الذي تسمح به قدراته وإمكاناته (الغزاوي وبدر - 1986).

وقد سمي المجمع بعدة تسميات منها الوحدة النمطية أو النسقية وإن أول من ابتكر المجمعات التعليمية (فلانجان Flangan) في أوائل القرن العشرين وخلال السنوات الماضية ظهرت تسميات عديدة للمجتمعات كما يشير (جيمس راسل) منها (الحيلة - 2001):

- المساقات الدراسية المصغرة.
- الحقائب التعليمية.
- التعلم بالوحدات الصغيرة.

تعريفات وصفات المجمعات التعليمية:

إن تعريفات المجمعات التعليمية متعددة ولما كان التعريف الجيد هو إرجاع الشيء إلى أصله، ثم تحديد هذا الأصل بعدد من الصفات فإننا سنشير هنا إلى الأصول فقط التي أشار إليها المعرفون، وبعد ذلك سنورد الصفات التي تحدد هذه الأصول.

المجمع التعليمي هو:

- ❖ نظام تعليمي مفرد.
- ❖ مجموعة من المواد المبرمجة.
- ❖ وحدة تعليمية متكاملة بذاتها.
- ❖ برنامج محكم التنظيم يقترح مجموعة من أنشطة الإبدال التعليمية.
- ❖ نظام تعليمي ذاتي المحتوى.
- ❖ وثيقة مكتوبة حول مفهوم تعليمي.
- ❖ وحدة من مادة تعليمية مفردة ومنظمة.

نظرية سكنر والمجمعات التعليمية:

يعد عالم النفس الأمريكي سكنر Skinner أول من رفض تفسير التعلم من خلال الربط الميكانيكي البسيط بين المثير والاستجابة وذلك التفسير الذي اتى به من سبقه من رواد المدرسة السلوكية التقليدية أمثال بافلوف Pavlov، ثورندايك Thorndike، واطسن Watson، حيث جاء سكنر بتفسير جديد لسلوك التعليم عرف بالاشراط الإجرائي، فبعد أن كان ينظر إلى استجابة المتعلم على أنها ناشئة عن مثير خارجي في الغالب، نادى سكنر بضرورة تحليل السلوك الاستجابي إلى خطوات إجرائية تعزز كل منها الآخر، وتؤدي إلى ظهور استجابة كلية في المواقف التالية فيما يشار إليه بالتعلم (البيلي وآخرون - 1997).

اذ تنص نظرية سكنر على " أن الطلاب يتعلمون في الأصل في الظروف الطبيعية دون الحاجة إلى المعلم ولكن وظيفة التعليم هي تنظيم عملية التعلم بطريقة تسهلها وتسع عملية ظهور السلوكيات المرغوب فيها ".

ولعل من أهم التطبيقات التربوية لنظرية سكنر ما عرف بالتعلم الذاتي الذي يقصد به البرامج التربوية الذي يتضمن جميع المفاهيم التي تفيد في تحسين العملية التعليمية وتقدمها ويتوقف نجاحه على توازن تقويم المتعلم لنفسه وتوجيه المدرس له، أي إن المتعلم يتقدم على نحو مستقل استقلالاً ذاتياً تاماً في برنامج تعلمه وينطبق ذلك على صور مختلفة فيما بينها المبرمجة والحاسوب التعليمي والرزم التعليمية (سركز وناجي - 1996).

وبما أن تقنية المجمعات التعليمية هي إحدى تلك الأنظمة التدريسية الذاتية فإن مبادئ نظرية سكنر تطبق عليها وتعد من أفضل الأنماط في التعلم الذاتي أو ما يسمى بتفريد التعليم (نشوان - 1989).

مميزات المجمعات التعليمية:

لا بد من استخلاص الصفات المميزة لهذه التعاريف نحو الآتي:

الفروق الفردية: يراعي المجمع التعليمي الفروق الفردية بين الطلاب المتعلمين.

التركيز على المتعلم وليس على المعلم: فالمجمع التعليمي برنامج للتعلم

الذاتي أيتطلب نقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم وهذا يستدعي تغيير دور الطالب من مجرد مستمع سلبي للمعلم إلى دور مباشر للتعلم ويصبح دور المعلم منسقاً ومخططاً ومرشداً للطالب المتعلم

التركيز على الأهداف ثم الأنشطة: يركز المجمع التعليمي على الأهداف التعليمية المتوخاة بالإضافة إلى تركيزها على الأنشطة التي تعد الوسيلة لتحقيق هذه الأهداف.

التوجه الذاتي: تحتوي الرزمة التعليمية على إرشادات وتعليمات للطالب تؤكد الحاجة لتحقيق الأهداف.

التدريب الكافي: حيث يتيح المجمع التعليمي للطالب الفرصة لممارسة مهارة أو مبدأ أو قاعدة وتطبيقها في مواقف تعليمية مختلفة وتساعد على ذلك الاختبارات الذاتية المتوافرة بعد كل جزء أو درس في المجمع التعليمي ولا ينتقل الطالب المتعلم من جزء إلى ما يليه إلا بعد إتقان الجزء الأول.

الفئة المستهدفة: يصمم كل مجمع تعليمي خصائص المتعلمين واحتياجاتهم وقدراتهم فقد يكون المجمع التعليمي متعدد المستويات بالنسبة للمحتوى، أو البدائل والأنشطة التعليمية والاستراتيجية التعليمية.

يعرف الطالب بصورة جيدة الأسلوب الذي سيستخدم في تقويم تعلمه: لذا يستطيع أن يميز بين المعلومات التي تحقق الهدف، ويكون التقويم على شكل اختبار ذاتي، أو قبلي، أو بعدي وتغطي فقراته الأهداف المحددة.

التوجه الشخصي للمتعلم: حيث تتيح له العمل بحسب سرعته والمجمع كمادة تعليمية مفردة لا يلتفت إلى موازنة المتعلم بغيره بل يحكم على المتعلم في ضوء الأهداف التي تمكن من تحقيقها والنتاجات التي استطاع إنجازها.

9. البدائل التعليمية المختلفة: تتضمن بعض المجمعات التعليمية بدائل مختلفة بحيث لا يكتفي الطالب بدراسة المادة العلمية بل قد يتطلب إليه القيام بأنشطة محددة أو يطلب إليه حضور فيلم تلفازي بديل أو مكمل لوحدة تعليمية معينة.

10. إمكانية استخدام المجمع التعليمي في مرافق تعليمية مختلفة: في

المدرسة أو المركز للمصادر التعليمية أو البيت وهذا ييسر فرصاً للتعلم الذاتي.

11 - المجمع التعليمي مادة مرنة تستهدف فئة معينة: يخضع للتقييم والتعديل بعد التصميم لذا فهو يختلف عن الكتاب المقرر ويمكن أن يدخل عليه التطوير والتعديل باستمرار وهذا يتفق مع المدخل العلمي لتصميم المنهاج (الحيلة - 2001).

مكونات المجمع التعليمي

العنوان: يجب أن يكتب العنوان بعبارة واضحة مرتبطة بموضوع المجمع وأن يكون محدداً ومناسباً للموضوع الذي يحتويه المجمع (أبو السمير - 1985).

النظرة الشاملة والتوجيهات: أن تعطي المتعلم فكرة عن موضوع المجمع وأغراضه وبنائه وتنظيمه واستعمالاته عموماً وتعطيه تعليمات عن كيفية استخدام المجمع وتوضح له كيف سيتقدم في تعلمه إياه وماذا سيعمل عند كل جزء من أجزائه وكيف سيحدد التعلم القبلي عنده وكيف سيستخدم المواد التعليمية وكيف سينتقل إلى مجمع آخر.

خطة تنفيذ المجمع: هي لوحة تبين كيفية تنفيذ المجمع يتم وضعها ليرجع إليها المتعلم من حين إلى آخر بمجرد النظر إليها دون عناء قراءة الإرشادات والتوجيهات والشكل الآتي يبين نموذجاً لذلك.

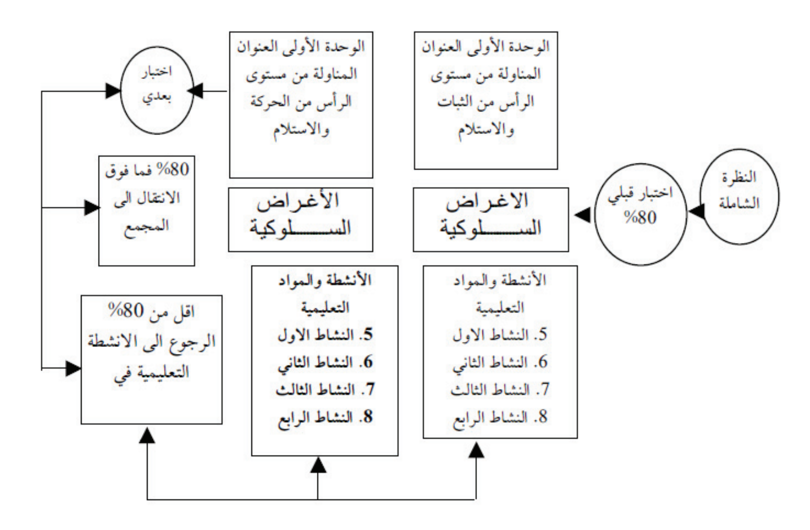
الاختبار القبلي: يهدف إلى تحديد الخبرات التعليمية السابقة لدى المتعلم ومدى ما لديه من معلومات عن الموضوع الذي يعالجه المجمع التعليمي فإذا كان مستوى تحصيل المتعلم يفوق أو يساوي المستوى المطلوب حسب الاختبار المعد فإن المتعلم لا يكون بحاجة إلى الدخول في المجمع التعليمي وإلا فعليه أن يبدأ بالمجمع.

الوحدة التعليمية تتكون من:

أ. الأهداف التعليمية السلوكية: تكون محددة وواضحة ومصوغة سلوكياً.

ب. الأنشطة التعليمية: هي مجموعة الإجراءات والقراءات والتمارين التي يناط بالمتعلم تنفيذها وهذه الأنشطة يجب أن تلبي تحقيق الأهداف السلوكية وتكون منتمية للمادة الدراسية ومناسبة للمتعلم من حيث إمكانية قيامه بتنفيذها

(نشوان - 1989).



لوحة خطة تنفيذ المجمع التعليمي

ج. الأسئلة والتمارين التقويمية: تظهر مدى استيعاب المتعلم للمادة الدراسية وبالتالي قدرته على تحقيق الأهداف وهذه الأسئلة والتمارين تبدأ مع الوحدة التعليمية وتنتهي معها فهي التقييم المستمر والنامي الذي يظهر مدى قدرة المتعلم على التقدم في المجمع التعليمي وتكون الإجابات النموذجية للأسئلة والتمارين مرفقة مع المجمع التعليمي.

د. يقوم المتعلم باختبار نفسه ذاتياً لمعرفة مدى بلوغه الأهداف التعليمية للوحدة .

ه. تحديد مدى بلوغ المتعلم الأهداف الأساسية للمجمع التعليمي وقد يكون الاختبار البعدي هو نفسه الاختبار القبلي، وهناك بعض المجمعات التي ترفق معها نشاطات إثرائية علاجية وذلك للطلاب الأقوياء وللطلاب الضعفاء ويفضل بعض التربويين وضع اختبار مدخلي قبل المجمع التعليمي وذلك لتقدير احتياجات المتعلمين ومعلوماتهم القبلية من أجل تنظيم المجمع التعليمي وبنائه بناءً على ما

تظهره الاختبارات.

ولا بد لكل مجمع من:

مقدمة: فيها تذكرة الفكرة الرئيسية للطالب وأهميتها له ويمكن أن تشير إلى الفئة المستهدفة ومسوغات إعداد المجمع وذلك لإثارة دافعية الطالب.

دليل: هناك بعض المجمعات التي تشتمل على دليل للمعلم يشتمل على:

- ❖ معلومات عن المجتمع المقصود الذي صمم له المجمع التعليمي.
- ❖ نظرة شاملة للمجتمع التعليمي.
- ❖ النتائج التعليمية المتوخاة من المجمع التعليمي.
- ❖ اقتراحات لاستخدام المواد التعليمية بشكل معين، أو ترتيب معين تتناسب مع احتياجات المتعلمين.

شروط إعداد المجمعات التعليمية:

- ❖ أن يكون موضوعاً محدداً ومحتواه يركز على المفاهيم الأساسية ويعرضها بوضوح وتركيز.
- ❖ أن يبنى بطريقة تمكن المتعلم من التعلم.
- ❖ أن يثير دافعية المتعلم وتكون أهدافه محددة وأسلوبه شيقاً ويسير مع المتعلم خطوة خطوة.
- ❖ أن يزود بفرص تعليمية للتفاعل مع المتعلم وذلك عن طريق التكلم إلى المتعلم بطريقة شخصية.
- ❖ أن تسلسل الأهداف والأنشطة على نحو منهجي تقود المتعلم إلى فهم الموضوع.
- ❖ أن يكتب بوضوح وبلغة تناسب مستوى المتعلم.
- ❖ أن يكون دقيقاً علمياً ويضع المتعلم أمام مواقف تطبيقية وعملية متنوعة.
- ❖ أن يؤدي إلى تعلم عقلي وحسي وحركي وتعلم قيم واتجاهات ومهارات.
- ❖ أن يمكن المتعلم من اختيار أساليب وبدائل وفق قدراته وحاجاته.

10. أن يكون منهاجاً تربوياً في معناه الإجمالي.

مراحل تصميم المجمع التعليمي:

تمر عملية تصميم المجمع التعليمي وإعداده بثلاثة مراحل هي:

1. التخطيط للمجمع التعليمي:

والمقصود به إجراء الدراسة الأولية أو المسح التمهيدي المتعلق بتحديد الفئة المستهدفة ومواصفاتها وحاجاتها وتحديد الهدف الرئيس للمجمع ومسح المواد التدريبية المتوافرة وتشمل هذه المرحلة اختيار موضوعات المجمع ووحداته أو دروسه وحصر المراجع والمصادر التي تعتمد في جمع المعلومات ودراسة قيمة هذه المصادر ومدى ملائمتها لموضوع المجمع.

2. الكتابة الأولية للمجمع:

في هذه المرحلة تتم كتابة عناصر المجمع الأساسية التي تشمل تحديد الأهداف على وفق حاجات المتعلمين واختيار الخبرات والأنشطة التعليمية الملائمة لها وتحليل هذه الخبرات وتنظيم أرضيتها وتسلسلها في أثناء الكتابة ومخاطبة المتعلمين بأسلوب شخصي ومباشر.

3. مرحلة المراجعة:

بعد مراجعة المجمع من حيث الشكل وأسلوب الصياغة والكتابة والأخطاء اللغوية يطبع المجمع التعليمي ويعد منه عدد من النسخ لعرضها على ثلاثة متدربين يختلفون في قدراتهم وسرعتهم وذلك لمعرفة مدى وضع المجمع وجاذبيته للمتعلمين ومدى إثارته لدوافعهم.

تقويم المجمع التعليمي:

يتم تقويم المجمع التعليمي من خلال عدد من المعايير التي تتعلق بالنواحي الشكلية والفنية فيه وفيما يأتي قائمة لهذه المعايير:

1. الترتيب المنطقي لمادة المجمع.
2. الطباعة الواضحة.
3. إمكانية استخدامه أكثر من مرة.
4. وضوح العنوان والتعليمات والأهداف.

5. ارتباط الأنشطة التعليمية بالأهداف.
6. قدرة المجمع على إثارة دافعية المتعلمين.
7. دقة المعلومات الموجودة فيه.
8. غني بالوسائل السمعية والبصرية.
9. شموله للاختبارات اللازمة.
10. تنوع نشاطات المجمع.

الأسس التربوية للمجمعات التعليمية وخصائصها:

يقوم التعلم بالمجمعات التعليمية على عدد من الأسس ويتصف بعدد من الخصائص أهمها:

1. تحقيق مبدأ التعلم الهادف:

عند تصميم المجمع التعليمي يتم تحديد أهداف التعلم وصياغتها بصورة سلوكية بما ينتقل المتعلم من أثناء التعلم من هدف إلى آخر بشكل منتظم، وإن تحديد الأهداف يسهل اختيار وسائل التعلم الملائمة ويحدد مستويات الأداء المطلوب تحقيقها، فضلاً عن وضوح الهدف في ذهن المتعلم يجعله على علم بما هو مطلوب منه ويقلل كذلك من فرصة الخطأ ويجعل من التعلم هدفاً في حد ذاته.

2. الاهتمام بالمتعلم وإيجابياته:

إن المجمعات التعليمية في أساسها برامج للتعلم الذاتي إذ تنقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فتصميم المجمعات التعليمية قائم على أساس أن الطالب هو الذي يقوم بعملية التعلم بنفسه وهو الذي يقرر متى وأين يبدأ ومتى ينتهي وأي البدائل يختار حتى يصبح مسؤولاً عن تعلمه.

3. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

تعد مراعاة الفروق بين المتعلمين من أهم الأهداف التي تسعى المجمعات التعليمية إلى تحقيقها إذ تعد المجمعات التعليمية أفضل الفرص لمراعاة الفروق الفردية عن طريق التشخيص الدقيق لكل متعلم وتقديم بدائل متنوعة من الأساليب والأنشطة والوسائل يختار منها ما يناسبه.

4. التعزيز المباشر للإجابة:

إن المتعلم الذي يتعلم عن طريق المجمعات التعليمية يمكن أن يحقق له التعزيز المباشر بعد إجابته عن السؤال وموقفه من خلال نماذج الإجابة المزود بها المجمع ولهذا يحصل الطالب على تكرار الإجابة (التعزيز) أكبر مما قد يحصل عليه في قاعة الصف مع الأعداد الكبيرة من الطلبة.

5. التعلم للإتقان والتمكن:

إن كثير من المجمعات التعليمية تستخدم معياراً في التقويم يتمثل في التمكن من تحقيق أهداف المجمع بدرجة 80% والسماح له بالانتقال إلى مجمع آخر وهذه الطريقة تعرف بالتعلم من أجل التمكن وتقلل هذه الطريقة من فشل الطلبة في التعليم وتساعد الطالب على التأكد من أنه قد حقق أهداف المجمع المطلوب قبل أن ينتقل إلى المجمع الآخر (مرعي والحيلة - 2000).

مزايا استخدام المجمعات التعليمية:

تتميز المجمعات التعليمية بأنها توفر للدارس المرونة في اختيار الأنشطة والمواد والوسائل الإحصائية المناسبة إذ تعطي المجمعات التعليمية للدارس حرية المضي في دراسته وتعلمه حسب سرعته الخاصة وقدرته الذاتية في التعلم كما يتحرر المدرس من أعباء التدريس المملة (13 - 1978 - Rowell).

وكذلك يسمح للمتعلمين أن يفعلوا كل شيء بأنفسهم ويوفر لهم وقتاً للمنافسة وكذلك توفر الظروف التي تعطي الدارس دوراً إيجابياً في كل موقف تعليمي يمر به، فضلاً عن أن دور الطالب يكون إيجابياً ونشطاً ويصبح في إمكانه تقويم نفسه عن طريق الاختبارات الذاتية ومن الممكن إعادة دراسته للمجمع مرة ثانية في حالة عدم الوصول إلى مستوى التمكن المطلوب إلى أن يتم إتقان تعلم المادة في حالة الإجابة على الاختبارات الموضوعية في المجمع (1975 - Schonberger).

سادسا - المتسلسل (المتتابع):

ويعتمد هذا الأسلوب المتسلسل الثابت من قبل المدرس أو (المدرب) عند أداء الحركة أو النشاط من قبل الطالب بشكل متتابع وبدون تغير الفقرات أو

المنهاج، فهو لا يعطي الفرصة في الإبداع أو التغير عند تنفيذ النشاط أو الحصول على النتائج المطلوبة (الإنجاز).

سابعا - الأسلوب المتزامن (الأفقي) Concurrent Teachngatyle

ويعتمد أساساً على أن جميع الأنشطة أو المهام تؤدى في آن واحد عند تنفيذها أو القيام بها، وذلك باستخدام أكثر من أسلوب تدريسي ضمن وحدة تعليمة واحدة وتنفيذها بشكل متزامن بتعليم مهارة جديدة ومن ثم التدريب عليها وممارستها وتطوير مهارة أخرى لنفس اللعبة والفعالية.

ثامنا - الانعكاسي:

وهو أسلوب يمكن الاستفادة منه لأنه يبدأ من الأعلى إلى الأسفل ومن ثم العودة إلى الأعلى عند تنفيذ النشاط، أي البدء بتجميع المعلومات عن أي نشاط أو عمل موجه من الأعلى وعند استكمالها تعود بها إلى الأعلى من أجل تحقيق الهدف الذي نضعه نصب أعيننا.

تاسعا - التدريس من خلال اللجان:

إحدى الطرائق الحديثة التي تعتمد على تقسيم الطلبة إلى جماعات، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم من جانب وبين الجماعات الأخرى من جانب آخر.

عاشرا - القفزات:

وهو أسلوب يعتمد على الانتقال من مرحلة إلى أخرى بشكل قفزات محسوبة ومخطط لها على ضوء النتائج المتحققة بتنفيذ العمل أو النشاط المطلوب.

حادي عشر - الحوار المتبادل:

وهو يتم ما بين مدرس ومدرس آخر وذلك لتبادل الخبرة والمعلومات وغيرها فيما بينهم للاستفادة من خبرات كل منهم للاستزادة في خبراته وتطوير إمكاناته بتنفيذ أنشطته.

ثاني عشر - التعلم المبرمج:

هو نوع من برامج التعلم الذاتي التي يسير فيها المتعلمون من إطار إلى آخر بالترتيب نفسه، ولكن كل متعلم يتعلم حسب سرعته الذاتية ولا بد من تهيئة المادة التعليمية وإعدادها إعداداً خاصاً بحيث تعرض في صورة (كتاب مبرمج - آلة

تعليمية - أجهزة عرض) ويقوم المعلم بتعميم البرنامج للمتعلمين إلا أنه في كثير من الأحيان يستعين بمبرمج يقوم بدور الموجه نحو تحقيق أهداف تعلمه إلا أن أغلب معلمي التربية الرياضية غير قادرين على تصميم مثل هذه البرامج لقلة معلوماتهم عن البرمجة، اما المتعلم فيتعلم فيه وفقاً لسرعته الخاصة، لهذا يعد وسيلة لتمييز الفروق الفردية بين المتعلمين (لمياء الديوان - 2009 - 22).

مبادئ التعلم المبرمج:

- ❖ مراعاة الفروق الفردية عند تنفيذ المناهج التعليمية.
- ❖ مبدأ الاستجابة الفاعلة.
- ❖ مبدأ الوصول الفوري للحلول.
- ❖ مبدأ الأجوبة الصحيحة.
- ❖ منح المتعلم أن يتعلم بنفسه وأن ينظر إلى التعلم بأنه عملية ذاتية.
- ❖ استجابة المتعلم لكل خطوة من أجل تحقيق النتائج المطلوبة.

مكونات الإطار في برامج التعلم المبرمج:

عند تحليل مكونات الإطار في برامج التعلم المبرمج نجدها تتركب في أربعة مكونات وهي:

المعلومات: كمية المعارف التي يقدمها البرنامج والتي تخص المادة الدراسية.

المثير: وهي الأسئلة التي تتطلب من المعلم الاستجابة.

الاستجابة المشاءة وهي التي يقدمها المتعلم سواء كانت بالكتابة التحريرية، أو بالصوت أو بالحركة، أو بالضغط على الآلة التي يتعلم بواسطتها.

التعزيز الفوري: وهي الإجابة الصحيحة التي تظهر أمام المتعلم وهي لا تحدث إلا بعد قيامه باستجابته المنشأة، وقد يكون التعزيز بظهور الإجابة الصحيحة أو توجيهية لخطوة أخرى تساعده إلى أن يصل للإجابة الصحيحة ويسمى هذا النوع بالتغذية الراجعة .

أساليب تنفيذ التمارين (جدولة التمارين):

إن التمرين مفهوم واسع ويشتمل على خبرات عديدة وفي مواقع متنوعة

وتوقيتات وظروف وحالات مختلفة ويدخل ضمن أساليب متعددة فيجب اتباع التخطيط الصحيح والموجه باستخدامه وتنظيمه وجدولته وكيفية ممارسة مهارة مكتسبة بصورة تامة.

اما أسلوب التعلم هو الطريقة التي يتمثل ويستوعب بها الفرد ما يعرض عليه من خبرات تعليمية أو أنه الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات وهو يتكون من مجموعة من الأداءات المميزة للتعلم التي تعد دليل على طريقة تعلم المتعلم وطريقة استقباله للمعلومات الواردة إليه من قبل البيئة المحيطة بهدف التكيف معها، ولغرض الحصول على تعلم أكثر لا بد من المفاهيم الأساسية للتمرين التعليمي الأكثر أهمية وهي (الربيعي - 2006 - 180):

مقدار التعلم: زيادة عدد محاولات التمارين.

نوعية التمارين: كيفية أداء التمرينات والهدف منه أداء أفضل تمرينات لتحقيق المهارة المطلوبة.

وبما أن التدريب لأغراض التعلم هو توظيف وتكيف وتحديد للجهد والوقت لذا تنوعت أساليب تنفيذ التمرين (جدولة التمرين) ويمكن ملاحظة ذلك وبشكل واضح في العملية التعليمية وهذا يرجع إلى الاختلافات الكبيرة في المهارة الحركية، إن هدف المدرس أو المدرب في التربية الرياضية هو توصيل المتعلمين واللاعبين إلى مستوى ممكن في الأداء المهاري وكذلك رفع مستواهم الفني والخططي من أجل مواجهة متغيرات اللعب.

لهذا يتضح لنا أن الهدف من جدولة التمرين وتنويعها هو التوصل إلى مجموعة من الأهداف بفترة التمرين المحدد سواء كان للتعلم أو التدريب، مع الأخذ بنظر الاعتبار بأنه لا يوجد أسلوب أفضل من أسلوب لكن الأمر المهم هو اختيار أنسب الأساليب وأكثرها اقتصاداً في عملية التعلم.

وعلى هذا الأساس ظهر الكثير من أساليب تنفيذ التمرين منها البدني والذهني والعشوائي والمتسلسل والثابت والمتغير والمكثف والموزع وغيرها وإن المدرب أو المدرس هو الوحيد الذي يقرر أو يحدد الأسلوب الذي يتناسب وأهدافه التعليمية، وكذلك لا يوجد أسلوب معين يمكن أن يناسب جميع المتعلمين

ويلائم كل الظروف حيث إن التنويع في ممارسات التمرين سواء في حالة الثبات أو الحركة يزيد من تشكيلات الأداء المختلفة ومن ثم زيادة التكييف لمتطلبات اللعب وكذلك السيطرة والتحكم في الأداء والمحصلة النهائية هو تسريع عملية التعلم من خلال استثمار الوقت والجهد في فترة التعلم.

وعليه سوف تتناول دارسة التمرين والتعرف على مبادئه وأهميته ومراحله قبل أن نتناول أساليب تنفيذ التمارين في التعلم الحركي.

التمرين:

إن الصيغة التي تميز الوحدة التعليمية والتدريبية هو التمرين وعليه يبنى مقدار التعلم وتطوير الأداء وإتقانه، ولكي يكون التمرين مؤثراً لا بد من أن يخضع لشروط واعتبارات أساسية فعلى هذا الأساس تعددت آراء الباحثين والمختصين لتعين التمرين وتقويمه ومقداره والعوامل المؤثرة فيه والتي تؤثر فيها المسارات المستخدمة في التمرين والأسلوب وغيره فالتمرين مفهوم واسع ويشتمل على خبرات عديدة وتوقيتات مختلفة وفي ظروف وحالات متنوعة ويدخل ضمن أساليب متعددة فمنها اتباع التخطيط الصحيح والموجه في استخدامات وتنظيم جدولة التمرينات وكيفية ممارستها.

إذن فالتمرين هو: " اصغر وحدة تدريبية في البرنامج التدريبي. . . وهو أداء حركي معلوم في الزمن والتكرار. . . وهو الوسيلة الوحيدة لعملية التعلم".

ويعرف كذلك: " بأنه محاولات متعددة يؤديها الفرد في تسلسل منتظم الصعوبة من أجل اكتساب المهارة أو تثبيتها " (شلش وأكرم - 2000 - 54).

وكذلك فالتمرين: " كل تعلم منتظم يكون هدفه التقدم السريع لكل من الناحية الجسمية والفعلية وزيادة التعلم والتكنيك للإنسان " (عباس السامرائي - 2000 - 29).

أسس ومبادئ التمارين:

كمية التمرين: الشيء الرئيسي في عملية التعلم وتطوير الأداء هو الزيادة في عدد حالات التمرين.

نوعية التمرين: وتشمل كيفية أداء التمرين وهدفه واعتماده الدافعية وتجنب

الأخطاء وإدراك الظروف البيئية وحالاتها.

أهداف التمرين:

1. توسيع عناصر الإدراك الحسي الحركي للتعلم.
2. ربط الأجزاء للتوصل إلى الأداء الكلي للمهارة أو الحركة.
3. رفع مستوى الصفات البدنية والحركية.
4. وسيلة لتطوير الإرادة والصبر.
5. ثبات شكل الحركة وذلك من خلال مسارها وزمنها.
6. التوصل إلى الآلية.

العوامل التي تؤثر على التمرين:

1. التعليمات والإرشادات.
2. العرض والنموذج.
3. الدوافع والحث.
4. أداء المتعلم الذي يعتمد على التغذية الراجعة.
5. الحالات الاجتماعية والبيئية.

التمرين الفعال:

لكي يصبح التمرين فعالاً ومؤثراً يجب مراعاة ما يلي:

1. إجراء أساليب حركية مختلفة.
2. تلافي الأخطاء.
3. اكتشاف الطريقة الأفضل للتعلم.
4. التمرين يكون على شكل حركات.
5. التعليمات اللفظية مهمة في التمرين.
6. لا يمكن أن يكون التمرين فعالاً إلا أن يكون هناك إعداد بدني فعال للرياضي أو المتعلم.
7. استخدام الأجهزة والوسائل المساعدة التي تساهم في تطوير المهارات الحركية الصعبة والمعقدة.
8. التمرين الذهني.

9. تنظيم فترات الراحة.

المراحل التي يمر بها التمرين:

المرحلة المعرفية: تكون هذه مرحلة معلومات جديدة وقرارات عديدة تعتمد على زيادة الرؤيا واللفظ لتوصيلها إلى المتعلم بشكل مباشر وتعد قاعدة للمعلومات السابقة.

المرحلة الحركية: تبدأ بحلول المشاكل وعزل واضح للأخطاء والحركات وتكون قصيرة أو طويلة المدة.

المرحلة الاستقلالية: تتميز هذه المرحلة بالآلية والإتقان للمهارات المغلقة ويكون الخطأ معدوم أو نسبي في هذه المرحلة.

تركيب أو تشكيل التمرين:

" ويقصد به التغيير في شكله وجعله أكثر صعوبة بالنسبة للمتعلم " (وجيه محجوب - 2000 - 175).

إن أهمية تدخلات أشكال التمرين سوف تؤدي إلى الاسترجاع في التعلم وكيفية تعلم مهارة جديدة.

والاسترجاع هو درجة الدقة في المهارة التي بإمكان المتعلم استرجاعها بعد مدة من إيقاف التمرين فكلما زادت هذه التغيرات في أشكال التمرين من محاولة إلى أخرى ثارت المتعلم إلى التحسن في قابليته على الاسترجاع بالإضافة إلى إمكانية النقل في التعلم.

ولا بد الإشارة إلى أن التعلم أثناء فترة التوقف في التمرين يفقد المتعلم من دقة الحركة أو المهارة التي تعلمها لهذا يجب الاعتماد على الاسترجاع ومعرفة الحقائق التي تؤثر عليه وكذلك يجب وضع الخطط ويكون التدريب بأشكال مختلفة لإعطاء دقة أداء المهارة.

تنظيم ممارسة التدريب:

إن عملية التعلم المهاري للألعاب الرياضية أخذت مساحة واسعة في الاهتمام من قبل المختصين في حقول التربية الرياضية انسجاماً مع التطورات الحالية من أجل خلق دوافع لدى المتعلم وصولاً إلى المستوى الذي يؤهله ليصبح

مرموقاً في مجاله.

ومن شروط تعلم أي مهارة وجود وحدات تعليمية متخصصة ومتسلسلة خلال الموسم لذلك فقد دأب العلماء والمختصون في التفكير جدياً بخلق (وسائل وأساليب وطرائق مختلفة تخطط مسار العمل خطوة اثر أخرى اخذين بنظر الاعتبار التدرج الصحيح وتلافي العمل العشوائي والهدر في الوقت) (صالح ومحمود - 1991 - 5).

وعلى سبيل المثال عند تعليم المهارة ضمن وحدات تعليمية يبدو للمدرس أو المدرب أن المتعلمين يؤدون المهارة بشكل جيد خلال التمرين ولكن عند إجراء اختبار لهم بعد عدة أسابيع نجد أن المتعلمين قد فقدوا كثيراً مما تعلموه مما اثر في أدائهم وإصابتهم حالة النسيان ولم يحتفظ المتعلمون بمستوى أدائهم نفسه خلال التمرين والسبب أنه ربما أعطى المدرب كثافة من محاولات التمرين المركز المجهد أو أن جدولة التمرين وتوقيتاته ليست بمستوى المتعلم وقابلياته مقارنة بمستوى الطموح.

ومن أجل تحقيق التعلم المؤثر ينبغي إجراء تنظيم وجدولة التمارين خلال موسم التدريبات والإعداد وتعلم المبتدئين المهارات الحركية سواء كانت مهارة واحدة أو مهارتين من أجل تسهيل عملية التعلم وتنظيم متناسق للتمارين المتنوعة بالإضافة إلى تطور آلية أداء المهارة وتجنب الأخطاء، لأن أهم ميزة للتدريب والتعلم " هو أن يتم تنفيذه بصورة مبرمجة ومنظمة ".

التمرين وأهميته في التعلم المهاري والتدريب:

يعد التمرين ذا أهمية كبيرة في إعداد المتعلمين بدنياً ومهارياً وذهنياً في مختلف الألعاب الرياضية وبما يتناسب مع فئاتهم، ولقد تعددت الآراء حول مفهومه وذلك بسبب تعدد أغراضه، فقد عرف بأنه أصغر وحدة تدريبية في البرنامج الحركي ومجموع التمارين هي الوحدة التدريبية ومجموعها يكون البرنامج، وهو أداء حركي معلوم في الزمن والتكرار، ولا يمكن التعلم إلا عن طريقه ويؤدي إلى تطوير المهارة والتعلم وبدونه لا يوجد تعلم، كما يمكن القول إن التمرين هو كل تعلم يكون هدفه التقدم السريع لكل من الناحية الجسمية والعقلية وزيادة التعلم

الحركي التكنيكي للإنسان، وأنه ضروري للمحافظة على المادة المتعلمة أو ترسيخها كذلك فإن التمرين المتزايد يؤدي إلى المزيد من التميز ويساعده على تدعيم الروابط المناسبة بين المثير والاستجابة ومن فوائد التمرين أنه يجعل المعلومات تظل نشيطة أثناء القيام بعملية اختزان قصيرة المدى، ولعل من المهم الإشارة هنا إلى تطوير المهارات الأساسية يتم عن طريق التمرين.

أساليب تنفيذ التمارين:

إن من أهم الأهداف التي يسعى إليها المعلم والمدرب هي تحسين نوعية التمرين باتباع أساليب مختلفة منها تنوعه وزيادة وقته وذلك بإيجاد أفضل الطرائق للوصول بالمتعلم لمستوى كفوء ومؤثر في اكتساب التعلم أثناء الوحدات التعليمية أو التدريبية الهادفة إلى تعلم المهارات الرياضية المختلفة، ويوجد عدد غير قليل من الطرائق التي يمكن أن ينظم بها التمرين في الوحدة التعليمية بالاعتماد على مبدأ تكرار المهارات الحركية في أوقات وأماكن مختلفة وتحت أساليب تنظيمية مختلفة.

تشير البحوث الحديثة إلى مبدأ الإعادة أو التكرار وحدها لا تضمن تطور المهارة ولكنها تحقق استمرارية في أداء السلوك الحركي، وإن الاكتمال في عملية التعلم يمكن أن تعزى إلى التصميم الفعال للتمرين، وإن هذه المتغيرات التنظيمية لتنفيذ التمرين هي متغيرات مؤثرة والواجب فهم كيفية ومحتوى تأثيرها في التعلم وكيفية التعامل معها وهذا بحد ذاته أمراً في غاية الصعوبة والتعقيد ويمكن أن نوجز عدداً من أساليب تنفيذ التمرينات.

التمرين الثابت والمتغير:

يعرف التمرين المتغير بأنه: تقنية تعليمية الهدف منها التنوع أو التغير بالنظام، ويتم التدرب فيه على عدد كبير من المتغيرات الممكنة لصنف الحركة إلى التمرن على عدد من العناصر تؤثر في مهارة واحدة أو على عدة أبعاد ومسافات وزوايا واتجاهات لتأدية المهارة، كذلك فإنه سلسلة متعاقبة من ممارسات التعلم (التمرين) يخضع فيها المتعلم إلى عدد كبير من المتغيرات في آن واحد خلال الممارسة الواحدة، وفي هذا النوع من الممارسة يجب التنوع في تشكيل المهارات ونماذجها لغرض تعلم أدائها في بيئات مختلفة ولأغراض مختلفة.

اما التمرين الثابت: فهو أسلوب واحد تتكرر فيه المهارة على مسافة أو بعد أو اتجاه واحد، وهو سلسلة من الممارسات التدريبية يخضع فيها المتعلم إلى متغير واحد فقط من مجموع المتغيرات خلال الممارسة الواحدة، وتؤكد الكثير من البحوث إلى أن تنظيم التدريب بشكل متنوع أو متميز باستخدام مثيرات ووسائل مختلفة هو أكثر تأثيراً في التعلم من التدريب أو تنظيم التدريب بشكل ثابت دون أي تغيير من تكرار إلى آخر.

التمرين الموزع والمكثف:

يعتمد هذان الأسلوبان في تنظيم التمرين على العلاقة بين زمن الأداء الفعلي مع الفترة الزمنية للراحة، إذ يمكن القول إن فترات الراحة تشكل واحداً من العناصر التي تدخل فيما يسمى بجدولة التمرين سواء التنظيم الأسبوعي كتحديد عدد أيام تدريب المهارات وعدد أيام الراحة أو التنظيم اليومي التي تحدد عدد الوحدات التدريبية اليومية بل وتحدد الوقت المخصص لتعلم المهارات في تلك الوحدات من حيث العلاقة بين طول مدة العمل الفعلي وطول مدة الراحة التي تتخلله وبالشكل الذي يضمن بأن التعب الحاصل لا يؤثر في تعلم تلك المهارات، وعليه ظهرت طرائق تدريبية عدة بعضها منح فترات راحة قصيرة بل واقصر من مدد التدريب فكان ما يسمى بالتدريب المجتمع (المكثف) أو منح فترات راحة طويلة قد تبلغ أو تتجاوز العمل أو التدريب الفعلي فكان ما يسمى التدريب الموزع.

إن الممارسة وتحديد فترات الراحة خلال موسم التمرين لا بد أن تكون أولى اهتمامات المدرب في جدولة التمرين خلال الموسم التدريبي ولا بد أن تكون من أولى اهتمامات المدرس في جدولة التمرين خلال الوحدات التعليمية الأسبوعية أو الشهرية، وقد حدد ذلك بنوعين من أنواع التنظيم نسبة إلى مقدار التمرين والراحة التي تتخلله وهما التمرين الموزع الذي يعطي نسبة راحة أكبر بين محاولات التمرين ربما تصل أحياناً إلى نفس مقدار التمرين أو أكثر فمثلاً إذا كان وقت الممارسة للتمرين (30ثا) يعطي وقت راحة (30ثا) أو ربما أكثر قليلاً.

اما التمرين المكثف فهو التمرين الذي يكون فيه زمن الراحة قليلاً نسبياً بين محاولات التمرين، فمثلاً إذا كان وقت الممارسة للتمرين (30ثا) فمن المفروض

إعطاء وقت للراحة مقداره (5ثا) أو ربما يمكن القول بدون وقت للراحة ولهذا يطلق عليها أحياناً الاستمرارية في التمرين.

التمرين العشوائي والتمرين المتسلسل:

كثيراً ما يسعى المدرس إلى تضمين الوحدة التعليمية لأكثر من هدف تعليمي أي تعليم أكثر من مهارة واحدة يتم التدريب عليها خلال مدة معينة، لتنظيم هذه المهارات المختلفة الواحدة عن الأخرى خلال جلسة التمرين للحصول على كفاية التعلم الكبرى، فقد ظهر أسلوبان تنظيميان لتنفيذ التمارين هما التمرين العشوائي والتمرين المتسلسل إذ يمكننا أن نوضح ما سبق بما يأتي:

افترض بأن لديك ثلاث واجبات (مهمات) مستقلة بذاتها تريد أن تتعلمها خلال التمرين وهذه الواجبات تختلف عن بعضها، مثلاً (ثلاث العاب مختلفة في الجمناستك أو ثلاث مهارات في كرة اليد) فالرأي السائد لموضوع الجدولة يخصص وقتا ثابتاً للتعلم من خلال التمرين على المهمة الأخرى، وبعد ذلك فإن المتعلم سوف يقضي مدة من الوقت في المهمة الثانية قبل الانتقال إلى المهمة الثالثة، وهذه الطريقة من الجدولة تفرض على المتعلم أن يكمل وقت التمرين في قضاء مهمة واحدة قبل البدء بالتدريب على المهمة الأخرى وهذا ما نطلق عليه التدريب المتسلسل.

وهذا النوع من التمرين يبدو مفهوماً فالذي يحدث أنه يسمح للمتعلمين بوقت غير متقطع للتركيز على أداء كل مهمة لذلك فإنه يمكنهم من الاكتساب وتنقية أو تصحيح مهارة واحدة قبل الانتقال إلى الأخرى، وبمعنى آخر فإن التمرين المتسلسل على المهمة نفسها.

اما التمرين العشوائي فهو سلسلة متعاقبة من التمرين في أداءات مستقلة بذاتها لعدد مختلف من المهمات ليست ضمن نظام محدد مما يجنب أو يقلص التكرارات المتعاقبة لأية مهمة من هذه المهمات.

ففي التمرين العشوائي إن نظام التمرين الخاص بعدد من المهمات المختلفة هو نظام الدمج خلال مدة التدريب، ويدور المتعلم بين تلك المهمات وفي أقصى حالة فإنه لا يقوم بأداء المهمة نفسها مرتين في الصف، ويجب ملاحظة أنه في كلتا

السلسلتين (المتسلسل والعشوائي) يؤدي العدد نفسه من المحاولات لكل مهمة، والفرق الوحيد هو في التمرين المتسلسل فإن جميع المحاولات على مهمة واحدة تحدث على التعاقب في حين أن التدريب في التمرين العشوائي فإن التدريب على أي مهمة يوزع مع التدريب على مهمات أخرى.

التمرين البدني والتمرين الذهني:

يعرف التمرين الذهني بأنه عملية تكرار التصور الذاتي الإرادي لخط سير حركة رياضية معينة، ويحتوي هذا التصور على عوامل الرؤية والسمع والإحساس بالحركة والمكان والزمن، أي كل ما يختص بالحركة دون الأداء الفعلي لها لقد أصبح من الأهمية بمكان للمعلم أن يساعد الأفراد على تنمية أسلوب تفكيرهم ومهاراتهم العقلية كما هو الحال لتنمية مهاراتهم البدنية، وإن فن المزاوجة بينهما يضمن الوصول بالمتعلم إلى درجات متقدمة في مستوى التعلم، لذلك يمكننا القول بأن العملية التعليمية تعتمد على الترابط بين التدريب الذهني والبدني معاً، ولا بد من التركيز على التدريب الذهني للمتعلم وخاصة أثناء تعليم وتطوير المهارات الجديدة والمهارات المركبة والمعقدة، كذلك فإن التدريب الذهني يساهم في مراحل اكتساب المهارات ويؤدي دوراً مهماً في عملية التعلم وزيادة القدرة على إعادة التكرار والتثبيت والتحكم في الأداء والاستفادة من التدريب البدني عن طريق تطوير نوعية التدريب ونظامه وتطوير القدرة على الراحة واستعادة الاستشفاء من الفترات التدريبية.

ويعد التمرين الذهني ظاهرة مهمة من مظاهر تعلم المهارات الحركية فهو عبارةعن تصور الأداء بدون أن يظهر على الفرد فعل ظاهري ملموس فهو " نشاط ذهني يقترن بنشاط حركي "، وإن العملية التعليمية للمهارات الحركية تعتمد على الترابط بين التمرين الذهني والتمرين البدني في آن واحد لذا لا بد من الاهتمام بهذين الجانبين لزيادة عملية السيطرة على مستوى الشد العضلي والتركيز وتطوير المستوى المهاري وثبات الأداء، وعلى الرغم من أهمية التمرين الذهني إلا أنه لا يعوض عن التمرين البدني وإنما يسيران في شروع واحد وعليه:

1. التمرين الذهني جيد إذا ارتبط بالتمرين البدني ولكنه ليس بأحسن من التمرين البدني.

2. التمريـن الذهني يفقد أهميتـه إذا استمر لأكثر من (5) دقائق وأحسن مدة له هي بين (2 - 5) دقائق.
3. التمرين الذهني يكون أفضل في المراحل الأولى مـن الـتعلم خصوصاً في المهارات المعقدة أكثر منها في المهارات البسيطة.

ويوجد نوعان من التمرين الذهني يمكن أن يستخدمها من قبل الرياضيين هما:

أ - التمرين الذهني الداخلي ويتم عن طريق تصور الفرد للأداء ذهنياً.

ب - التمرين الذهني الخارجي ويتم عن طريق مراقبة الفرد لمهـارة يقـوم بأدائها شخص آخر، وهذه المراقبة تتطلب مشاركة بعض الحـواس كـالنظر والسـمع مـع التصـور الداخلي المرتبط بالتفكير بالأداء.

لقد تم إجراء بحوث عدة حول أهمية التمرين الذهني والبـدني حيـث وجـد عـام 1972 أن التمرين البدني يحسن من التمرين الذهني أي إن التمرين الذهني يكون أفضل إذا سبقه تمرين بدني، كما أن التمرين الذهني هو ليس ذهنياً بحتاً وإنما هـو بـدني أيضـاً، وذلك من خلال استخدام جهـاز (E. M. G) لتخطـيط العضـلات حيـث وجـدوا أن الفـرد الذي يقوم بالتمرين الذهني يتعرض لجهد ولو قليل في العضلة المعينة بالأداء.

ويمكن أن ندرج أساليب تنفيذ التمرين (جدولة التمرين) بالآتي

التمرين المتسلسل Blocked	التمرين العشوائي Random
مهارة يتم تعلمها والتدريب عليها وبعد إتقانها ننتقل إلى مهارة أخرى	أكثر من مهارة يتم تعلمها والتدريب عليها في الوحدة التعليمية
التمرين الثابت Constant	التمرين المتغير Varied
تكرار ثابت ومتعاقب للأداء متغير واحد في الوحدة التعليمية	تكرارات متعاقبة وتنفيذ يراعي الظروف المتغيرة للأداء أو المهارة
التمرين المكثف Massed	التمرين الموزع Distribute
تكرارات بدون فترات راحة أو فترات راحة قصيرة بين مجاميع التكرارات	فتزات راحة كافية بين التكرارات
التمرين البدني Physical	التمرين الذهني Mental
تكرار الحركات أو المهارات التي تم تعلمها	تكرار التصور الذاتي الإرادي لخط سير حركة رياضية معينة

إن معظم البحوث والدراسات التي أجريت في هـذا المجـال أكـدت بـأن التـدريب الثابت هو الأفضل خلال المراحل الأولى من التعلم لما تحققه هذه الطريقة مـن اكتسـاب وتعلم سريع للمهارة ومبادئها الأساسية والتي على ضوئها يتم إعداد البرامج، اما التـدريب المتغير فإنه الأجدى والأفضل في المراحل المتقدمة أو اللاحقة من الـتعلم لمـا تحققـه هـذه الطريقة في إيجاد برامج وقـوانين حركيـة ينتفـع منهـا الريـاضي وتسـاعده عـلى أداء تلـك المهارات تحت ظروف المبـاراة أو سـيتوجب أن يـتم الأداء مـن أمـاكن وزوايـا واتجاهـات مختلفة، كما أن هناك بحوث ودراسات أخرى أوجدت بأن أسلوب التدريب (الثابت) هـو أفضل الأساليب تأثيراً في دقة الإنجاز، وإن العشوائي كان له أثـر فعـال وإيجـابي في تطـوير مستوى الأداء لمهارات التهديف في تعلم المهارات الأساسية.

لقد بات واضحاً بأن التصور والتدريب الذهني هـو طريقـة فاعلـة للتـأثير إيجابيـاً على الأداء الحركي، وقد اتفق العديد من خبراء هذا المجال بأن التصور والتدريب الـذهني يمكن أن يطبق وبأشكال مختلفة كون له أهداف متعددة واستخدامات متعددة تؤثر على الأداء الحركي.

إن تطبيق التصور والتدريب الذهني يأخذ شكلان مختلفـان الأول في مجـال تعلـم المهارة حيث يكون هناك تحضيرات وتهدئة أثناء التعلم والأداء والتنافس، أما الشكل الثاني فهو كل هدف يحدد إجراءات ومكونات نوع التصور والتدريب الذهني.

ويعد التدريب الذهني شكل كلاسيكي للتدريب النفسي في عملية التعلم الحركي في المجال الرياضي وبأنه مكمل لعملية التدريب بالملاحظة والتـدريب اللغـوي ويسـتخدم في رياضات المستويات العليا لأنه لا يستخدم في التعلم للمهارات وإنما في التهيئة للمنافسات.

وفي مجال المنافسات فإن التـدريب الـذهني يوجـه بشـكل قليـل عـلى الأداء وبشكل كبير على الاستثارة ففي عملية التهيئة للأداء فإنه يمكـن اسـتخدامه كعامـل نـفسي مسـاعد، وقـد أشـار (Already، Paivio، 1985) بـأن للتصـور تـأثير معـرفي وتحضيري وعلى هذا الأساس فـيمكن اعتبـار التـدريب الـذهني ذو اتجـاهين، الأول

اتجاه استخدمه في العملية التعليمية كجانب معرفي والاتجاه الثاني له علاقة بالتهيئة للأداء حيث يتعلق الأمر بالاستثارة لغرض إعطاء أداء فاعل.

إن تنظيم الأحداث والحركات يعتمد على توقع المتطلبات الخاصة للحركة والتي تكون هادفة(Nitsch &K Hackfort، 1986، 1991، Hacfort، 1981) ومن هذا المنطلق فإن التدريب الذهني يتعلق مبدئياً على توقع متطلبات المحيط والظروف وهنا يكون التركيز على التدريب الذهني على أنه تنظيم للتصور الذاتي للأداء المهاري وفي البداية فإن التدريب الذهني يكون عبارة عن المفاهيم والصور التي يراها المتعلم والتي تحدد تصوره الحركي، وبكلام آخر يعني الصورة الأولى للحركة، إن هذا التدريب الابتدائي يحوي كل أشكال التأثيرات السيكولوجية خلال عملية التعلم والتدريب ولذلك فإن من المهم أن يعطي المتعلم الجديد الصورة الصحيحة للحركة لأنها أول صورة يعتمد عليها.

وقد خرج (Jorn Munzert، 1999) بمفهوم جديد أسماه نظرية الحث - Theory Action وفحواها أن الحركات الرياضية (او الأحداث الحركية) عبارة عن تنظيم للانتباه يعقبه سلوك حركي أو تصرف حركي وفي هذا المجال يعتبر Jorn أن التدريب الذهني هو شكل من أشكال توقع الحدث ويمكن وصف ظاهرة التوقع مثل شخص يصور نفسه يدخل إلى حلبة الملاكمة ويقوم بالإحماء ثم اخذ وضع الاستعداد ومن وجه نظر استخدام الذاكرة فإن ذلك يعني استرجاع مفردات الأحداث من الذاكرة المخزونة والتي يمكن استعراضها واستعراض إمكانية استخدامها وعلى شكل أحداث متعاقبة وهنا يأتي مفهوم العلاقة بين النظر وبين التصور الحسي، إن الأحداث المفردة تلعب دوراً في قوة أو ضعف توقع الأحداث، لأن مفهوم الحدث أو الحالة يقسم بين الفرد والمهارة.

كما نشير إلى وجود تقنيات أخرى في أساليب تنظيم التمرين تدخل ضمن أشكال أو أساليب تنظيمية في طرائق تدريس المهارات أو الحركات الرياضية وأشكال جديدة أخرى مثل التعليم التقني أو الإلكتروني والتعلم الذاتي وغيرها من الأساليب الحديثة في مجال التعلم.

طرائق تدريس التربية الرياضية للأطفال

إن طرائق تدريس التربية الرياضية التي يمكن استخدامها مع الأطفال يجب أن تتزاوج مع علم الاجتماع والنفس والعلوم الصحية وغيرها، من أجل نجاح تطبيقها بشكل جيد لهذا فإن هذه الطرائق يجب أن تعتمد على:

1. التحليل والاستنتاج:

من المعروف أن لدراسة أي علم من العلوم يجب أن تبدأ بجمع المعلومات من المصادر ذات العلاقة بالموضوع ومن ثم تحليها وذلك للمساعدة باستيعاب الأمور التي تساعدنا بمجال عملنا للحصول على ما نريده.

ولهذا وجب على المعلمين العاملين مع الأطفال البحث عن كل المعلومات المتعلقة بتطوير حركات الأطفال ومعرفة الحالات والظواهر وذلك لوضع البرامج الخاصة بالأنشطة الصفية واللاصفية واختيار التمارين والألعاب المناسبة لهم.

ومن الممكن الاستعانة بآراء الأطفال وذلك من خلال وضع استمارات استبيانيه لمعرفة مدى تقبلهم للمناهج المقررة والأنشطة التي تواجههم وذلك من أجل تجاوزها والتركيز على الإيجابيات التي يجد من خلالها المعلم تجاوباً من قبلهم.

إن مناقشة التلاميذ والاستفسار منهم أثناء راحتهم من خلال طرح الأسئلة المشوقة البعيدة عن الإثارة والحساسية التي تحرجهم سوف تحقق استجابة سليمة من قبلهم.

وهذا مما يفيد المعلم كثيراً في عمله بعد تحليلها واستنتاج ما يراه مناسباً له من أجل تطوير مهامه ومساعدته في اختيار الطريقة أو الأسلوب الملائم لنجاح عمله.

2. المراقبة

يجب أن تكون المراقبة مختارة ودقيقة ومنظمة ولها القدرة على برمجة

المهام ووضع النقاط بشكل دقيق لملاحظة سير العملية التربوية على أن تعد خطة لتحقيقها والسماح للمعلم دراسة المواضيع والحالات المختلفة في ظروفها الطبيعية.

إن اتباع طرائق التسجيل الدقيقة للملاحظات مثل تسجيل ومراقبة التكنيك الحركي للأطفال أثناء السير والركض باستخدام أجهزة التصوير أو استخدام الأجهزة الخاصة بقياس القوة والسرعة والمطاولة وتدوين جميع المعلومات وبشكل يومي أثناء القيام بالمراقبة مع وضع معايير ودرجات أولية للمعلومات التي يسجلها جميعها تساعد المعلم على الاعتماد عليها في عمله.

إن مراقبة الأطفال يومياً بحالتهم الصحية والنفسية ومزاولتهم التمارين والأنشطة الرياضية ودراسة مدى تأثيرها على لياقتهم البدنية ونمو إحساسهم، والاعتماد على الأسس العلمية والمزاج والإحساس والشواهد الملموسة والمعطيات الموضوعية سوف تساعد المعلم على التوصل إلى استنتاجات ووضع التوصيات اللازمة والتي على ضوءها يمكنه اختيار الطريقة المناسبة للتطبيق والتي تتلائم مع البرامج الموضوعة من قبله.

3. التجربة

إن طريقة التجربة تتمثل بوضع علامات محددة أو نقاط معينة عن طريق قياس أداء الطفل لكل الفعاليات التي يقوم بها على شكل أرقام أو استبيان وبالتالي التوصل إلى الاستنتاجات الموضوعية وذلك من خلال تجميع المعلومات الخاصة المحيطة وإزالة الصدف والمعوقات المادية وتغيير الظروف المحيطة بالتجربة لكي نوضح الأسباب والعلاقة بين الظواهر وقد تكون التجربة معادة ويتخللها نوع من النماذج المختلفة.

إن طريقة التجربة اما أن تكون طبيعية تؤدي الواجب العملي بظروف مادية مشابه للتمرين أو الأداء الرياضي، أو مختبرية تتخصص في وضع الحالات الاصطناعية وبناء الظواهر المشابهة للحقيقة والفعل المادي في توضيح العوامل وعلاقتها.

وهناك نوع آخر من التجارب هدفها المقارنة بين الظواهر أو طرائق التدريس

أما التجارب التي تؤدي إلى اتباع عدة مرات بإدخال عوامل مختلفة فتسمى التجارب ذات العوامل المتعددة.

إن اتباع طريقة التجربة لتحديد الهدف ووضع الخطة للدراسة مع صياغة الفروض واختيار طرائق التدريس وقياس العوامل والخصائص المختلفة سوف تساعد المعلم كثيراً في تحديد مهام عمله وبشكل دقيق وهذا مما يساهم مساهمة فعالة بنجاح مهامه وتحقيق ما يهدف إليه.

طرائق دراسة النمو والتطور

مفهوم النمو: (Growth)

وهو الزيادة في حجم الجسم أو في أحجام أجزائه، ويشمل ذلك التغيرات التي في حجم الجسم أو بنيته أو تركيبة أو سلسلة متتابعة ومتكاملة من التغييرات تسعى بالفرد إلى اكتمال النضج واستمراره وبدء انحداره كما أن النمو عملية فسلجية مستمرة تحتوي على التغير العضوي والوظيفي للأجهزة المختلفة لجسم الإنسان وعملية النمو ليس فيها توقفات وإنما بروز وظهور علامات مثل زيادة في الوزن والطول والحجم أو ظهور نمو حركي كالمسك والجلوس والوقوف والمشي والنمو عملية دائمية لا يمكن تحديدها من مرحلة إلى أخرى أو فصلها ولكنها لها إطار معين في النمو الجسمي والنفسي والحركي والوظيفي والاجتماعي ولكل مرحلة خصائصها مع الأخذ بنظر الاعتبار أن كل مرحلة يكون التعامل معها بشكل يختلف عن الشكل الآخر من لعب وميول ورغبات كما أن النمو هو التغير الكمي بالحجم.

ويعرفه (وجيه محجوب) " عبارة عن مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط متكامل خلال حياة الإنسان ".

كما يعرفه (حامد زهران) بأنه " التغيرات الجسمية من حيث الطول والوزن والحجم والتغيرات التي تحدث من أجهزة الجسم المختلفة والتغيرات العضلية والمعرفية والسلوكية في الانفعالية الاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموه المختلفة ".

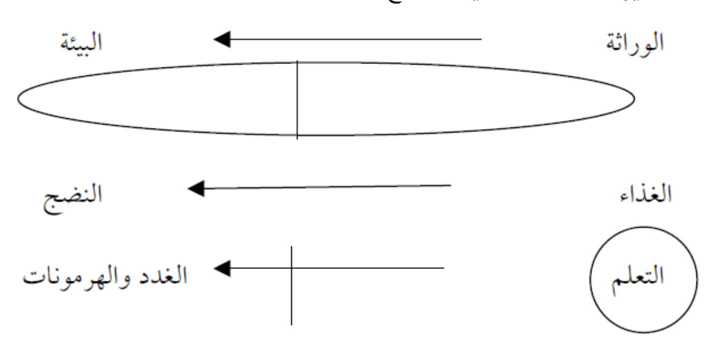
مفهوم التطور

إنه مجموعة من التغيرات تظهر على المظهر التركيبي (الجسمي) وعلى

المظهر الوظيفي المرتبط بالمظهر التشريحي عند الإنسان وهو يعني عملية مستمرة تنتج من تفاعل مجموعتين هامتين من العوامل هي عوامل النضج حصيلة الوراثة كذلك عوامل التعلم حصيلة البيئة أي أن التطور عملية تغير مستمرة ناتجة عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة التي يعيش فيها.

كما أن التطور Development: عمليات التغير المستمرة نحو الوصول إلى حالة من القدرة الوظيفية ويصنف التطور في مجال دراسة النمو الإنساني إلى التطور البيولوجي ويرتبط بتطور أنسجة الجسم وأجهزته في بداية حياة الفرد وتطور وظائفه طوال فترة النمو، والتطور السلوكي ويعني بكفاءة الفرد من النواحي الاجتماعية والحركية والمعرفية. . . الخ.

أما مفهوم النضج: عبارة عن عمليات عضوية داخلية معينة مسؤولة عن السلوك أو نموه وإن هذه العوامل تكون مستقلة عن متغيرات البيئة الخارجية من حيث تأثير البيئة والتعلم ويستمر النضج بنظام ثابت من التقدم وربما يكون هناك اختلاف في معدل السرعة ولكن لا يوجد خلاف من حيث النتائج والتسلسل.



العوامل الهامة المؤثرة في النمو

النمو والتطور

أهمية دراسة النمو

لدراسة مراحل النمو أهمية بالغة بالنسبة للعاملين بكثير من ميادين العلم فمعرفة خصائص نمو الطفل والمراهق تفيد الطبيب الأخصائي النفسي والاجتماعي

ومدرس التربية الرياضية والآباء والمدربين وغيرهم وذلك لأنه معرفة طبيعة المرحلة التي يمر بها الفرد طفلاً أم كان مراهقاً تساعد على توجيهه الوجهة السليمة التي ينبغي أن يسير فيها لكي يصبح مواطناً صالحاً متكيفاً مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه وتهدف الدراسة العلمية للنمو إلى اكتشاف المقاييس والمعايير المناسبة لكل مظهر من مظاهره لمعرفة علاقة طول الفرد بعمره الزمني أو علاقة وزنه بطوله وعمره، وعلاقة لغته بمراحل نموه وبذلك نستطيع أن نقيس النمو السريع المتقدم وهكذا إلى معرفة الجنوح الذي يلازم بعض الأفراد في أطوار نموهم المختلفة وتؤدي بنا أيضاً إلى معرفة مدى الاختلاف عن النمو العادي وبهذا تستطيع علاج هؤلاء علاجاً جسمياً ونفسياً واجتماعياً كما يعتبر النمو سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة هي اكتمال النضج ومدى استمراره وبدء انحداره والنمو بهذا المعنى لا يحدث فجأة ولا يحدث عشوائياً بل يتطور بانتظام خطوة أثر خطوة ويظهر في تطوره هذا صفات عامة.

العوامل المؤثرة على النمو والتطور

الوراثة: وهي العامل المهم والحقيقي الداخلي لانتقال صفات الوالدين للجنين.

البيئة: وهي نتيجة تفاعل الفرد وما يكسبه من سلوك ونشاط من محيطه.

الغذاء: وهو أصل تكوين ومصدر طاقة وبناء الجسم وخاصة نمو الخلايا الجديدة.

النضج: هو عملية داخلية فسلجية تشريحية دون إرادة الإنسان يظهر على الإنسان من الناحية الخارجية كالطول والوزن وبعض الصفات الأخرى.

التعلم: هو نشاط يقوم به الفرد من أجل بناءه العقلي ويعدل نتيجة الخبرة والمران.

الغدد والهرمونات: تنظم الفرد وتتحكم في عملية النمو ووظائف الجسم الأخرى وتتحكم أيضاً في انفعالاته، إن أي زيادة أو نقص في إفرازها سيولد خللاً في النمو (وجيه محجوب - 2000 - ص107).

قوانين النمو

إن قوانين النمو العامة هي مستمرة وهـي عمليـة فسـلجية تحتـوي عـلى التغيـر العضوي والوظيفي للأجهـزة المختلفـة لجسـم الإنسـان ولـيس فيهـا توقفـات وإنمـا بـروز وظهور علامات واضحة مثل زيادة في الوزن والطول والكبر في الجسم والنمو الحـركي مثـل المسك والجري والوقوف. . . الخ.

وتكون قوانين النمو كما يلي (وجيه محجوب - 1986 - ص27):

1. النمو يسير على شكل مراحل لا يمكن فصل مرحلة عن مرحلة أخرى ولكن لكل مرحلة لها خصائصها.

2. تختلف سرعة النمو من مرحلة إلى أخرى: في بداية الإخصاب تسير عملية النمـو بصورة سريعة جداً لتكوين الجنـين ويبطـأ عنـد تكـوين الجنـين ويكـون أبطـأ في المراحـل اللاحقة.

3. تختلف أجزاء الجسم بالنمو: الرأس يبدأ بالنمو أكبر من الأجزاء الأخـرى وينمـو الجسم أسرع من الجهاز التناسلي.

4. يتأثر النمو بالعوامل الداخليـة مثـل الوراثـة والغـدد والعوامـل الخارجيـة مثـل البيئة والحالة الاقتصادية والثقافية التي يعيشها الفرد.

5. النمو يكون أساسه من داخل الكائن الحي، لهذا يكون معقداً ومتداخلاً وبنفس الوقت مترابط.

6. هناك فروق فردية في مراحل النمو حيث إن هنـاك اخـتلاف مـن شـخص لآخـر وكذلك هناك فروق بين الإناث والذكور.

7. النمو عاماً ثم خاصاً: الكائن الحي يتعلم المهارات بشكل عام ثم يتعلم المهارات بشكل خاص.

8. النمو يتخذ اتجاهاً طولياً ومستعرضاً: ويكون النمو من الرأس إلى الأسـفل ومـن الجذع إلى الأطراف.

مظاهر النمو

هناك مظاهر عدة للنمو نوجزها كما يلي:

1. النمو الحركي: نمو حركة الجسم وانتقاله.

2. النمو الجسمي: نمو هيكلي مثل الطول والوزن واعضاء الجسم.

3. النمو الفسيولوجي: نمو وظائف أعضاء أجهزة الجسم المختلفة.

4. النمو العقلي: نمو الوظائف العقلية مثل الذكاء والإدراك والتذكر والتخيل... الخ.

5. النمو اللغوي: نمو السيطرة على الكلام من مفردات وطول الجمل.

6. النمو الانفعالي: نمو الانفعالات المختلفة مثل الكره والحب والانشراح والبهجة.

7. النمو الاجتماعي: نمو عملية التطبيع الاجتماعي للفرد في الأسرة والمدرسة والمجتمع.

8. النمو الجنسي: نمو الجهاز التناسلي.

9. النمو الحسي: نمو الحواس المختلفة مثل البصر والسمع والشم والتذوق والإحساسات الجلدية.

10. النمو الأخلاقي: تطور مظاهر السلوك الأخلاقي وتعلم المبادئ الأخلاقية وتعلم معايير السلوك الأخلاقي.

أما (أسامة راتب - 1999 - ص27) فحددها بمظهرين رئيسين هما:

1. النمو التكويني Structure

وهو نمو الطفل في البناء والشكل الجسماني من حيث الوزن والطول والعرض والمحيطات، فالطفل ينمو ككل في مظهره الخاري العام وينمو داخلياً تبعاً لنمو أعضائه المختلفة.

2. النمو الوظيفي Function

هو نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الطفل واتساع نطاق بيئته.

مظاهر النمو

الجانب التكويني	الجانب الوظيفي
الطول، العرض، المحيط، الوزن، الشكل، والأعضاء الداخلية والخارجية كالعضلات وأجهزة المعدة.	نمو الوظائف التي يستطيع أن يقوم بها الطفل، عقلية مثل: التذكير والإدراك والتفكير أو اللعب والجري

جوانب نمو الطفل (التكويني والوظيفي)

مراحل النمو

لقد تم تقسيم مراحل النمو من قبل العديد من المختصين على وفق الأسس العضوية البيولوجية والقدرات الحركية والبدنية وسوف نورد البعض منها.

1. تقسيم مراحل النمو على الأساس العضوي البيولوجي

مرحلة النمو	العمر الزمني
ما قبل الميلاد	بداية تلقيح البويضة إلى الولادة
المهد	الولادة إلى نهاية الاسبوع الثاني
الرضاعة	نهاية الاسبوع الثاني إلى نهاية السنة الثانية
الطفولة البكرة	نهاية السنة الثانية إلى نهاية السنة السادسة
الطفولة المتأخرة	6 سنوات إلى عشر سنوات للبنات 6 سنوات إلى 12 سنة للبنين
البلوغ أو ما قبل المراهقة	10 سنوات إلى 13 سنة للبنات 12 سنة إلى 14 سنة للبنين
المراهقة المبكرة	13 سنة إلى 17 سنة للبنات 14 سنة إلى 17 سنة للبنين
المراهقة المتأخرة	17 سنة إلى 21 سنة
الرشد المبكر	21 سنة إلى 40 سنة
وسط العمر	40 سنة إلى 60 سنة
الشيخوخة	60 سنة إلى نهاية العمر

2. تقسيم مراحل النمو على أساس القدرات الحركية والبدنية

مراحل النمو	العمر الزمني
السلوك الانعكاسي (سنوات المهد)	5 أشهر إلى سنة
الحركات الأولية (سنوات المهد)	الميلاد إلى 2 سنة
الحركات الأساسية (الطفولة المبكرة)	2 سنة إلى 7 سنوات
القدرات الحركية العامة (الطفولة المتوسطة)	7 سنوات إلى 10 سنوات
القدرات الحركية الخاصة (الطفولة المتأخرة)	11 سنة إلى 13 سنة
القدرات الحركية المتميزة (المراهقة)	14 سنة فأكثر

3. تقسيمماينل لمراحل النمو

الرضاعة 1 - 3 شهر	مرحلة الحركات العشوائية وتشمل حركات الذراعين من مفصل الكتف والمسك غير الهادف وحركات الرجلين من مفصل الورك والركبة وحركات الرأس من وضع الانبطاح وبربط هذا يتطور الجهاز العصبي.
4 - 12 شهر	تطور التوافق الحركي، مسك الهدف، القوام المرفوع، الحركة الانتقالية (الحبو، الجلوس، الزحف، المشي) والحركات المنتظمة في منطقة (الفم، العيون، الرأس، الذراعين، الجذع، الرجلين).
الطفولة	مرحلة تملك الاشكال الحركية المتعددة وذلك بتطور حركات المشي.
2 - 3 سنة	الصعود، التوازن، القفز من مكان مرتفع، الركض، الحمل، المرجحة، بداية مسك الأشياء، الرمي بيد واحدة من فوق الرأس
ما قبل المدرسة 3 - 7 سنوات	المرحلة السريعة لإتقان القابلية الحركية وشكل الحركات المركبة الأولى كسرعة الحركة وقابلية التوازن والسيطرة الحركية والتوقع وبناء الحركة ووزن الحركة والنقل الحركي مع بطء تطور القوة
الدراسة الأولية الابتدائية	زيادة قابلية التعلم الحركي، قابلية التوافقية وتطور

7 - 10 سنوات	سرعة الحركة وقابلية المطاولة والربط والرشاقة والرمي والقفز
الدراسة المتأخرة 10 - 12 بنات، 10 - 13 بنين	تعتبر القمة الأولى في التطور الحركي تطور (التوافق، الوزن، النقل، التعلم، التوجيه) الحركة وتتطور القوة العظمى وسرعة القوة
المراهقة الأولى 11 - 14 بنات، 12 - 15 بنين	وتسمى مرحلة (الأزمة) ويلاحظ عدم التناسق في التصرف الحركي والترابط والتطبع الحركي كما تتطور القوة القصوى عند الأولاد وضعفها عند البنات مع تطور السرعة بحيث تصل إلى مستوى البالغين كما تتطور سرعة القوة
المراهقة الثانية 13 - 18 بنات، 14 - 19 بنين	اجتياز التناقض في التصرف الحركي مع ثبات التوجيه الحركي ونحت البناء الحركي والتعلم الحركي والوزن والانسيابية والدقة الحركية كما تتطور القوة، السرعة، المطاولة، وديناميكية سير الحركات
الرجولة المبكرة	تثبيت الصفات الحركية الخاصة، تطور سرعة وقوة وجمال

4. تقييم وجيه محجوب

المرحلة الأولى	الولادة	السنة الأولى
المرحلة الثانية	الحضانة	السنة إلى ثلاث سنوات
المرحلة الثالثة	قبل المدرسة	3سنوات إلى دخوله المدرسة 7سنوات
المرحلة الرابعة	الابتدائية	الأولى / الأول والثاني والثالث الابتدائي الثانية / الرابع والخامس والسادس الابتدائي
المرحلة الخامسة	المراهقة	الأولى / الأول والثاني والثالث المتوسط الثانية / الرابع والخامس

		والسادس إعدادي
المرحلة السادسة	الرجولة	الأولى الشباب الثانية المتوسطة الثالثة المتأخرة
المرحلة السابعة	الكهولة	

5. رأي ستانلي هول

المرحلة الأولى	من الميلاد إلى سن الخامسة
المرحلة الثانية	تمتد من اربعة سنوات إلى سن الثانية عشر
المرحلة الثالثة	تمتد من تسع سنوات إلى سن اربع عشر سنة
المرحلة الرابعة	تمتد من الثانية عشر إلى التاسعة عشر
المرحلة الخامسة	تمتد من الثامنة عشر فأكثر

6. رأي هافجهرست

- ❖ مرحلة الرضاعة والطفولة من الولادة حتى سن السادسة.
- ❖ مرحلة الطفولة المتوسطة من 6 سنوات إلى 12 سنة.
- ❖ مرحلة ما قبل المراهقة 12 سنة إلى 18 سنة.
- ❖ مرحلة الرشد المبكر 18 سنة إلى 30 سنة.
- ❖ مرحلة الشيخوخة المبكرة 35 سنة وأكثر 55 سنة.

18/20 - 30 سنة	الحركة وتكون الحركات اقتصادية كما تصل الاناث 60 - 70 % من مستوى الذكور في القوة المطاولة والسرعة وتطور مطاولة القوة والقوة القصوى
الرجولة المتوسطة 30 - 40 / 50 سنة	مرحلة الهبوط التدريجي للمستوى الحركي، سرعة هبوط الإنجاز الحركي مع الحفاظ على حركات العمل، تراجع قابلية التعلم الحركي والتطبع الحركي والتأقلم والتوجيه الحركي مع تراجع السرعة والقوة السريعة، مطاولة القوة، القوة القصوى

الرجولة المتأخرة 45 - 50 / 60 - 70 سنة	التراجع التدريجي للمستوى الحركي ويشمل الحركات اليومية وحركات العمل الصعبة مع تراجع جميع قابليات السرعة (سرعة الحركات، سرعة رد الفعل، سرعة التردد) وتراجع قابلية التوافق كما تتراجع القوة المطاولة لتصل إلى أدنى مستوى لها
الكهولة 60 - 70 سنة	وتسمى سنوات التراجع الحركي لجميع حركات الإنسان، فيحدث تراجع التوجيه، النقل الوزن الحركي ويلاحظ فقدان القابلية في الحركات المركبة وفقدان القابلية الحركية في المفاصل وفقدان المرونة والقوة ضعف عمل الجهاز العصبي

7. مراحل النمو الحركي لجاليهو

مرحلة النمو الحركي	مرحلة الحركات التخصصية مرحلة الانتقال العام	مرحلة الحركات المتعلقة بالحركات والالعاب	من سبع سنوات من عمر الطفل إلى ما شاء اللـه من عمر الطفل	فقرات نمو الطفل
	مرحلة النضج الأولية للحركات	مرحلة الحركات الأساسية	من سنتين إلى سبع سنوات من عمر الطفل	
	مرحلة التحكم في الحركات المنعكسة	مرحلة الحركات الأولية	السنتان الأوليتان من عمر الطفل	
	مرحلة جمع المعلومات	مرحلة الحركات المنعكسة	منذ الحياة الجنينية حتى الاربعة اشهر الأولى من حياة الطفل	

المبادئ العامة للنمو الحركي

النمو: يعد النمو الحركي أحد إبعاد النمو الهامة الذي يعني مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط متكامل خلال الحياة، اما مبادئه العامة فهي:

أولاً. مبدأ الاستمرار والتتابع:

يعتبر النمو عملية متصلة متدرجة تتجه صوب هدف محدد هو النضج.

وهو يبدأ بالخلية المخصبة التي تكمل دورة نموها داخل بيئة الرحم على مدى تسعة اشهر لتخرج بعدها إلى بيئة أخرى، وتأخذ دورة أخرى للنمو.

والجدول الآتي يوضح أحد التصنيفات المقترحة لتطور النمو الحركي والعمر الزمني لكل مرحلة

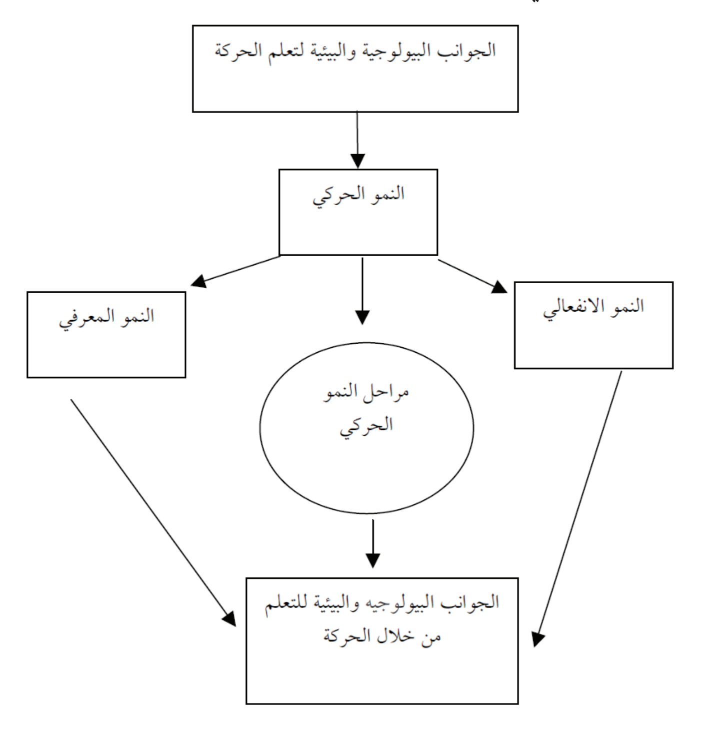
العمر التقريبي بالسنوات	مراحل النمو الحركي	مراحل النمو
5 أشهر - 1 سنة	السلوك الانعكاسي	سنوات المهد
الميلاد - 2 سنة	القدرات الحركية الآلية	سنوات المهد
2 - 7 سنوات	القدرات الحركية الأساسية	الطفولة البكرة
7 - 10 سنوات	القدرات الحركية العامة	الطفولة المتوسطة
11 - 13 سنة	القدرات الحركية الخاصة	الطفولة المتأخرة
14 سنة فأكثر	القدرات الحركية المتميزة	المراهقة

تمثل مراحل النمو الحركي الست السابقة حلقات متصلة في سلم متعاقب

الدرجات بحيث تعتمد كل مرحلة من تلك المراحل على التي سبقتها وتمهد الطريق إلى ظهور المرحلة التي تليها.

ثانياً. مبدأ التكامل

يمثل النمو الحركي عملية متكاملة مع جوانب السلوك المختلفة الأخرى بل إن العلاقة فيما بين الجوانب علاقة وثيقة ومتداخلة، حيث إن النمو الحركي والنمو العقلي والنمو الانفعالي يتأثر كل منها بالآخر ويؤثر فيه، والشكل الآتي يوضح الطبيعة المتداخلة لجوانب النمو الحركي.



ثالثاً. مبدأ اختلاف معدل النمو

يشير هذا المبدأ إلى وجود اختلاف في معدل سرعة النمو البدني والحركي عبر مراحل العمر المختلفة فضلاً عن الاختلاف القائم فيما بين المكونات البدنية والحركية في معدل سرعة نموها، أي إن هناك فترات معدل نمو سريعة يمر بها الطفل كما أن هناك فترات نمو بطيئة.

المخطط الآتي يوضح لنا ما قدمه (كيون) و(سوجدن) عام 1989 لمعدل سرعة النمو لمتغير طول الجسم، حيث يوضحان أن هناك فترات أربع لمعدل سرعة نمو الطول (أسامة راتب - 1999 - ص49).

تغير سريع جداً	يتميز التغير بالبطء والانتظام	تغير سريع جداً	عدم التغير
تغير النمو الجسمي الميلاد	3 سنوات	البلوغ	سن الرشد

هذا وتبدأ الفترة الأولى كما موضح في اعلاه عندما تتكون النواة في رحم الأم وتمتد هذه الفترة حتى بعد ميلاد الطفل بثلاث سنوات وتتميز بالزيادة الكبيرة لسرعة نمو طول الجسم، اما الفترة من عمر 3 سنوات حتى يقترب من المراهقة فتتميز بانخفاض سرعة نمو طول الجسم فضلاً عن الاستقرار النسبي في معدل النمو وتتضمن الفترة الثالثة مرحلة المراهقة فإذا ما بلغها الطفل انطلق نمو طول الجسم بسرعة كبيرة حتى نهاية مرحلة المراهقة وتشمل الفترة الأخيرة سن الرشد وتتميز بعدم وجود تغيير أو حدوث تغير طفيف جداً لطول الجسم ومن المتوقع توقف طول الجسم بعد عمر 20 سنة.

رابعاً. مبدأ اتجاه النمو

يسير اتجاه النمو الحركي وفقاً لاتجاهين مختلفين.

الاتجاه الأول: يسمى الاتجاه الطولي للنمو ويعني أن الأجزاء العليا من الجسم تسبق في نموها الأجزاء السفلى ويتضح ذلك من أن حركات الرأس وتثبيت العينين يظهر مبكراً بصفة نسبية على حين أن المشي والوقوف يتأخر بعض الشيء.

أما الاتجاه الثاني: فهو الاتجاه المستعرض الأفقي وبناءاً عليه يتجه النمو من المحور الرأسي للجسم (مركز البدن) إلى أطرافه الخارجية مثلاً نجد الطفل يمسك الشيء براحة يده قبل أن يتناوله بأصبعه.

خامساً. مبدأ الانتقال من العام إلى الخاص وبالعكس

يسير النمو الحركي من العام إلى الخاص ومن المجمل إلى المفصل ومن عدم التحديد إلى التحديد فالطفل يحرك جسمه كله ليصل إلى لعبته قبل أن يتعلم كيف يحرك يده فقط ليصل إلى نفس اللعبة.

سادساً. مبدأ الفروق الفردية

بالرغم من أن الأطفال يخضعون في اطوار نموهم البدني والحركي لتتابع منتظم وتأتلف في سلم متعاقب الدرجات بحيث قد لا تتقدم فيه خطوة عن أخرى إلا أنهم يختلفون فيما بينهم من حيث سرعة النمو كماً وكيفاً ومثال ذلك أظهرت نتائج دراسات مظاهر النمو عند الأطفال خلال الفترة العمرية من الميلاد حتى الثامنة عشر وجود فروق فردية كبيرة في نمو كل مظهر منها ومن ذلك على سبيل المثال إن أخف الأولاد الذكور وزناً في عمر 18 سنة يعادل أثقل الأطفال وزناً في عمر 8 سنوات.

طرق دراسة النمو الحركي

هناك طريقتين

أولاً. الطريقة الطولية:

تعتمد الطريقة الطولية على تتبع المتغيرات المستهدف دراستها عند نفس المجموعة من الأطفال في أثناء نموها وتطورها خلال أعمار زمنية مختلفة منذ ميلادهم حتى بلغوهم سناً معينة.

ومثال ذلك عندما يريد الباحث دراسة تطور نمو السرعة الحركية (اختبار العدو 30 متر) عند الأطفال من عمر 6 - 10 سنوات فإنه يقوم بتطبيق اختبار العدو 30 متر على نفس المجموع من الأطفال في عمر 6، 7، 8، 9، 10 سنوات أي إن الدراسة تستمر لمدة خمس سنوات ورغم أن هذه الطريقة تتميز بالدقة حيث تضمن تثبيت المتغيرات المختلفة التي يمكن أن تؤثر على سرعة الحركية فيما عدا متغير

زيادة العمر فإنها غير شائعة الاستخدام ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية:

1. تتطلب هذه الطريقة فترة من الوقت تمتد إلى خمس أو عشر سنوات أو أكثر مما يزيد من العبء والجهد المادي والبشري.

2. تسرب (نقص) عينة البحث مع مرور الزمن بسبب أو اخر مما يؤثر على دقة تمثيل العينة لمجتمع البحث ومن ثم دقة النتائج.

3. تطبيق نفس الاختبارات على نفس المجموعة من الأطفال قد يكسبهم خبرة الألفة بأداء الاختبارات، مما يؤثر على النتائج وهذا الإجراء يصعب تثبيته.

4. احتمال اختلاف القائمين بإجراءات القياسات والاختبارات خلال فترة الدراسة مما يؤثر على النتائج وتغيرها.

ثانياً. الطريقة المستعرضة:

تعتمد الطريقة المستعرضة على تتبع المتغيرات المستهدف دراستها في مجموعات مختلفة من الأطفال في أعمار زمنية مختلفة.

بمعنى آخر أن هذه الطريقة لا تحتاج إلى عملية تتبع المتغيرات المستهدف دراستها في نفس المجموع من الأطفال كما هو الحال في الطريقة الطولية إنما تتم دراسة المتغيرات على عينة ممثلة للأطفال في مختلف الأعمار في وقت واحد. ومثال ذلك:

عندما يريد الباحث دراسة تطور نمو السرعة الحركية (اختبار العدو 30 متراً) لأطفال عمر (6 - 10) سنوات كافة يقوم بتطبيق اختبار العدو 30متراً على عينة ممثلة لمختلف الأعمار في عمر 6، 7، 8، 9، 10 سنوات.

ثم يقارن متوسط السرعة لأطفال عمر الخامسة - متوسط السرعة لأطفال عمر السادسة مع متوسط السرعة لأطفال عمر السابعة. . . وهكذا.

ورغم أن هذه الطريقة تتميز باختصار الوقت وتوفير الجهد والمال كما أنها تعطينا نتائج سريعة وأنها الطريقة الأكثر شيوعاً واستخداماً فإن هناك بعض المآخذ يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

1 - عدم توافر العينة الممثلة لأعمار زمنية معينة.

2 - صعوبة توافر أدوات القياس الصالحة للمتغيرات المراد دراستها في أطوار النمو

المختلفة.

3 - تعتمد المقارنات على درجات المتوسط للمجموعة، ومن ثم عدم الاهتمام بالمستوى الفردي.

4 - صعوبة التحكم في بعض العوامل المؤثرة في المتغيرات المراد دراستها عند اختبار المجموعات الممثلة لأعمار زمنية معينة.

خصائص التغيرات التي تطرأ على النمو البدني والحركي

هناك خمس خصائص ذكرها كل من (كيوف Keogh) و(سوجدن Sudden) عام 1989م هي:

أولاً. الإضافة:

يعتبر التغير نوع من الإضافة Addition وهوعبارة عن ظهور سلوك (1) في زمن معين ثم يظهر سلوك (2) في وقت لاحق ويساهم نوعا السلوك (1)(2) في استجابات أكثر تنوعاً، ومثال ذلك:

عندما يستطيع الطفل القبض على الأشياء باستخدام الإبهام بدلاً من الاقتصار على استخدام راحة اليد أو الأصابع الأخرى فقط ويعتبر استخدام الإبهام هنا نوعاً من ظهور سلوك جديد بالإضافة إلى السلوك الموجود فعلاً (القبض على الأشياء براحة اليد أو الأصابع فقط) ويسمح هذا السلوك الجديد بأداء مهارات متنوعة للقبض على أشياء لم تكن موجودة من قبل مثل القدرة على تغيير وضع الأشياء أو محاولة طي الأوراق.

ثانياً. الإحلال:

يعتبر التغير نوع من الإحلال Substitution وهو عبارة عن إحلال سلوك (2) مكان السلوك (1) على أن يتم ذلك تدريجياً فيحدث أن يوجد سلوكان لفترة زمنية قد يعملان معاً وقد يكمل أحدهما الآخر ولكن ما يلبث أن يحل السلوك الجديد (2) مكان السلوك (1).

ومثال ذلك إحلال الحركات الانتقالية من الوضع الرأسي كالمشي مكان الحركات الانتقالية من الوضع الأفقي مثل الزحف والحبو.

ثالثاً. التعديل:

يعتبر التغير نوع من التعديل Modification وهوعبارة عن المظهر الكيفي للتغير، حيث يرتبط التغير بنوعية السلوك.

التغذية الراجعة

مفهوم التغذية الراجعة:

يعتبر مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم التربوية التي ظهرت في النصف الثاني من القرن الماضي، غير أنها لاقت اهتماماً كبيراً من التربويين والمختصين في مجال التربية الرياضية، وكان أول من وضع هذا المصطلح هو (ادبرت واينر) عام 1948، وقد تركزت في بدايات الاهتمام بها في مجال معرفة النتائج، وانصبت في جوهرها على التأكد فيما إذا تحققت الأهداف التربوية والسلوكية خلال عملية التعلم.

ويلتقي مفهوم التغذية الراجعة مع فكرة معرفة النتائج لتحقيق مبدأ الكفاية التعليمية فهما مفهومان يعبران عن ظاهرة واحدة هي أن المتعلم يعتمد على توجيه وتقويم خارجي بمعنى أنه يحصل على معلومات تزوده بمعنى تقدمه في تعلمه وأدائه وهذا ما أكد عليه(14 - 1981 - Store and Armsttorang) حيث وصف التغذية الراجعة في مجال التعليم بأنها الدم الحي للمتعلم.

أما 1991 - Schmidi فيعرفها " بأنها الاستجابة المنتجة سواء كان خلال أو بعد الأداء الحركي أي إنها عبارة عن النتيجة النهائية عن الأداء الحركي من خلاله أو بعد الانتهاء منه ".

وبما أن التغذية الراجعة معلومات تأخذ أشكالاً مختلفة من البيئة التعليمية وترشد المتعلم إلى دقة الحركة أو الإنجاز قبل الأداء أو خلاله أو بعده لمعرفة مدى صحة استجابته، لهذا لا بد من استخدام التغذية الراجعة بأثرها الكبير على مساعدة المدرس على التكييف وفق احتياجات الطلبة إضافة إلى معرفة الطلبة لمستواهم، وهذا له تأثير مباشر بالوصول بالمتعلم إلى الهدف الحركي المطلوب بأسهل طريقة وأقصر وقت، لكونها من أكثر الممارسات التي يقوم بها المدرسون لتحقيق نتائج تربوية مرغوب فيها، لكونها تعمل على تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة، فالمدح

والتشجيع عند تكرار الأداء يوضح للفرد ما هو مطلوب منه بشكل صحيح أما المعلومات المعينة بالأخطاء فتدفع الفرد إلى عدم الإخطاء إذا أدرك الخطأ.

وتعتبر التغذية الراجعة محور ضروري لكل عملية تعلم وهي (عامل شديد الأهمية في السيطرة على تعديل مسار الحركة والسلوك الحركي للمتعلم) كما أن معرفة المتعلم بنتائج تعلمه تعينه على نجاح في التعلم وزيادة إنتاجه من حيث مقداره ونوعه وكذلك سرعته حيث إن (الشخص الذي يعلم مدى تقدمه ومدى نجاحه سيتقدم أسرع من الشخص الذي يتدرب دون هذه المعرفة) (Drobt - 1972 - 22).

لقد وردت التغذية الراجعة في المصادر بمفاهيم متعددة حيث يرى كل من (عباس أحمد السامرائي وعبد الكريم محمود - 1991 - 117) أنها تلك المعلومات التي تعطي للمتعلم خلال استجابته تصحيح مسار حركي، أي إن التغذية الراجعة هي إعلام نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير ادائه في حين يعطي الكثير من علماء النفس في مجال الأداء الحركي مفهوماً آخر للتغذية الراجعة باعتبارها المعلومات التي يتم بواسطتها مقارنة المخرجات مع نموذج قياسي يتم تقديره من قبل خبير، لكي يتم تصحيح السلوك المستقبلي للمتعلم تتم المقارنة بين المخرجات وهذا النموذج القياسي، لذا تعتبر التغذية الراجعة عملية تقويم الفرد المتعلم لاستجاباته الحركية في الموقف التعليمي ويذكر (محمد يوسف الشيخ - 1984 - 159) بأن " التغذية الراجعة تعمل فعلاً على تقوية الاستجابات وهي بنوعيها الداخلي والخارجي عامل مساعد وقوي في التعلم " ويتفق كل من (سيد عثمان وأنور الشرقاوي - 1977 - 159) على الدور التقويمي للتغذية الراجعة من حيث إنها " المعلومات المتاحة للمتعلم والتي تجعل من الممكن مقارنة ادائه الفعلي بأداء معياري، لذلك فإن مفهوم التغذية الراجعة يرتبط أساساً بتقويم المتعلم لسلوكه "، وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان تحقيق أفضل ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية إلى بلوغها بشكل مستمر لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح أو تعديله

إذا كان يحتاج إلى تعديل، ولكي نفهم دور التغذية الراجعة في عملية التعلم نرجع إلى معناها في آلة أو جهاز إلكتروني حيث تعني " وسيلة لتنظيم المدخلات بربطها بالمخرجات "، إذ تقوم التغذية الراجعة المستخدمة في عملية التعلم بوظيفة تنظيم المدخلات من المعلومات وتوضيحها بالشكل المطلوب وبشكل مستمر خلال عملية التعلم وذلك يؤدي إلى جعل المخرجات أي الاستجابات المختلفة للمتعلم أكثر دقة، وقد أشار (محمد حسن علاوي - 1981 - 140) إلى دور التغذية الراجعة في تعديل المدخلات على أساس نوع المخرجات والمدخلات معاً، حيث اطلق على منظومة تنظيم المدخلات ومراكز إصدار المخرجات بـ (الصندوق الأسود) وذلك نظراً لعدم القدرة على رؤية عملية التنظيم بصورة واضحة.

أسس التغذية الراجعة:

من خلال المفهوم السابق للتغذية الراجعة يمكن حصر الأسس أو العناصر الأساس التي تركز عليها على النحو التالي:

النتائج: وتعني أن يكون المتعلم قد حقق عملاً ما.

البيئة: وهو أن يحدث النتائج في بيئة تعكس معلومات في حجرة الدراسة أو المساحة بمعنى أن يوجه المعلم الانتباه تجاه المعلومات المنعكسة.

التغذية الراجعة: وتعني المعلومات المرتبطة بهذه النتائج والتي يتم إرجاعها للمتعلم حيث تعمل كمعلومات يمكن استقبالها وفهمها.

التأثير: ويقصد به أن يتم تفسير المعلومات واستخدامها أثناء قيام المتعلم بالاشتغال على الناتج التالي.

ونستنتج مما سبق أن التغذية الراجعة هي عبارة عن معلومات تقدم للمتعلم بعد أن يقوم بالعمل المكلف به.

أهمية التغذية الراجعة

إن للتغذية الراجعة أهمية عظيمة في عملية التعلم إذ إنها ضرورية ومهمة في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل والتعلم وأهميتها هذه تشتق من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره نحو الافضل إضافة إلى دورها المهم في استثارة دافعية المتعلم من خلال مساعدة المعلم

المتعلمين على اكتشاف الاستجابات الصحيحة فيثبتها وحذف الاستجابات الخاطئة أو إلغائها، وبهذا يكون للتغذية الراجعة أهمية كبيرة تتمثل في أنها:

1 - تعين المتعلم على تصحيح استجاباته الخاطئة وعلى تكرار الاستجابات الناجحة وحدها.

2 - تجعل العمل أكثر تشويقاً لأن الميل إلى أداء العمل يأخذ بالفتور بمرور الزمن عادة ومعرفة مدى التقدم ينشط الميل نحو الأداء.

3 - معرفة المتعلم مدى تقدمه وتحمله على منافسة نفسه اما الجهل بنتائج التعلم قد يجعل المتعلم يشعر أنه قد وصل إلى الذروة فلا يبذل جهداً في سبيل التحسن أو يتصور العكس فيفتقر إلى تحمسه واهتمامه.

4 - تساعد على اختيار الاستجابات الصائبة وتثبيتها.

5 - زيادة التفاعل بين المدرس والمتعلم والتي تؤدي إلى تغيرات مرغوب بها في سلوك المتعلم وتحسين ادائه.

6 - تعتبر كتقويم أولي لأداء الطلبة من خلال مده بالمعلومات والتصورات عن عمله.

7 - تساعد على تطوير الجانب الذهني لدى المتعلم من خلال حثه على التفكير بالحركة وفهمها وتثبيتها.

8 - تنشط عملية التعلم، وتزيد من استثارة دافعية المتعلم.

9 - توضح للمتعلم أين يقف من الهدف المرغوب فيه، وما الزمن الذي يحتاج إليه لتحقيقه، أي لاختزال المسافة بين التعلم والهدف

10 - تعزز قدرات المتعلم، وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم.

خصائص التغذية الراجعة:

إن للتغذية الراجعة ثلاث خصائص:

1. الخاصية التعزيزية:

تشكل هذه الخاصية مرتكزاً رئيساً في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة، الأمر الذي يساعد على التعلم، وقد ركز الباحثين على هذه الخاصية من خلال التغذية الراجعة الفورية في التعليم المبرمج، حيث يرى أن إشعار الطالب بصحة استجابته

يعززه، ويزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد.

2. الخاصية الدافعية:

تشكل هذه الخاصية محوراً هاماً، حيث تسهم التغذية الراجعة في إثارة دافعية المتعلم للتعلم والإنجاز والأداء المتقن، مما يعني جعل المتعلم يستمتع بعملية التعلم، ويقبل عليها بشوق ويسهم في النقاش الصفي، مما يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم.

3. الخاصية الموجهة:

تعمل هذه الخاصية على توجيه الفرد نحو أدائه، فتبين له الأداء المتقن فيثبته والأداء غير المتقن فيحذفه، وهي ترفع من مستوى انتباه المتعلم إلى الظواهر المهمة للمهارة المراد تعلمها، وتزيد من مستوى اهتمامه ودافعيته للتعلم، فيتلافى مواطن الضعف والقصور لديه، لذلك فهي تعمل على تثبيت المعاني والارتباطات المطلوبة، وتصحح الأخطاء، وتعدل الفهم الخاطئ، وتسهم في مساعدة المتعلم على تكرار السلوك الذي أدى إلى نتائج مرغوبة، وهذا يزيد من ثقة المتعلم بنفسه وبنتائجه التعليمية.

العوامل المؤثرة في التغذية الراجعة:

1. مرحلة التعلم.
2. وقت إعطاء التغذية الراجعة.
3. نوع الفعالية أو المهارة المراد تعلمها.
4. حجم ووضوح دقة المعلومات المقدمة للمتعلم طبقاً لنوع المهارة أو المرحلة العمرية إضافة إلى وضوحها ودقتها لمساعدة المتعلم على فهم وإدراك عملية التعلم والأداء للمهارة.

تأثير التغذية الراجعة:

إن التغذية الراجعة نراها ونحسها ونتذوقها أو نحس بها، وهي معلومات لا تشبه النتائج ولا تشبه استجاباتنا لها، غير أن المعلومات المعطاة تؤثر على المعلم من حيث الآتي:

1 - تعزز الأعمال أو التصرفات التي يقوم بها المعلم، وهذا التعزيز يزيد من

قوة العمل.

2 - تقدم معلومات يمكن استخدامها لتعديل العمل، أو تصحيحه، مما يدفع المتعلم إلى تنويع مفرداته المستخدمة، ويتجنب التكرار، ويسمى هذا النوع بالتغذية الراجعة التصحيحية، حيث إنها تقدم معلومات يمكن استخدامها لتوجيه التغير، ويمكن تصنيف التغذية الراجعة التصحيحية، والتغذية الراجعة المؤكدة على أنها راجعة إخبارية.

3 - تعزيز المشاعر: يمكن للتغذية الراجعة أن تعمل على زيادة المشاعر أو الألم عند المتعلم وتكون حافز للتعلم.

4 - تعزز الأداء الناجح وتراعي مرحلة التعلم ونوع المهارة.

كيفية تقديم التغذية الراجعة:

1. تغذية راجعة عن كل محاولة.

2. تغذية راجعة متقطعة.

3. تغذية راجعة بالملخص لا تقود المتعلم للهدف.

4. تغذية راجعة بالمدى تعلم كيفية الاختيار.

5. تغذية راجعة بالمعدل.

تصنيف التغذية الراجعة:

تصنف التغذية الراجعة حسب:

1. وسيلة الحصول عليها:

أ. التغذية الراجعة اللفظية.

ب. التغذية الراجعة المكتوبة.

ج. التغذية الراجعة المرئية.

2. مصادرها (أي مبدأ مصدر المعلومات التي يحصل عليها المتعلم):

أ. الداخلية.

ب. الخارجية.

3. زمـن تقـديمها (أي وقـت إيصـال المعلومـات للمـتعلم) حسـب التـزامن مـع الاستجابة:

أ. الفورية.

ب. المؤجلة.

ج. النهائية.

4. حسب طبيعتها:

أ. نوعية.

ب. كمية.

ج. كيفية.

5. حسب تأثيرها:

أ. الإيجابية.

ب. السلبية.

6. حسب توزيعها:

أ. المنفصلة.

ب. المتصلة.

ج. العشوائية.

7. حسب حركة الإنسان بالاعتماد على الحواس:

أ. سمعية.

ب. بصرية.

ج. حيوية.

8. حسب العلاقات المتداخلة:

أ. عشوائية.

ب. عامة.

9. حسب غرضها:

أ. خاصة بالأداء.

ب. نتيجة الأداء.

10. حسب صيغتها:

أ. فردية.

ب. جماعية.

11. حسب المحاولات المتعددة:

أ. صريحة: يزود المتعلم بالجواب الصحيح في حالة الخطأ ويكتبه بعد مشاهدته.

ب. غير صريحة: يزود بالجواب الصحيح عند الخطأ ثم يعـرض عليـه السـؤال مـرة ثانية ويطلب منه التفكير بالجواب الصحيح.

12. ما تقدمه للمتعلم:

أ. المدعمة.

ب. التفسيرية.

ج. التصويرية.

د. التصحيحية.

هـ. الإعلامية.

13. حسب طريقة التلقي:

أ. ظاهرية.

ب. باطنية.

14. حسب هدفها:

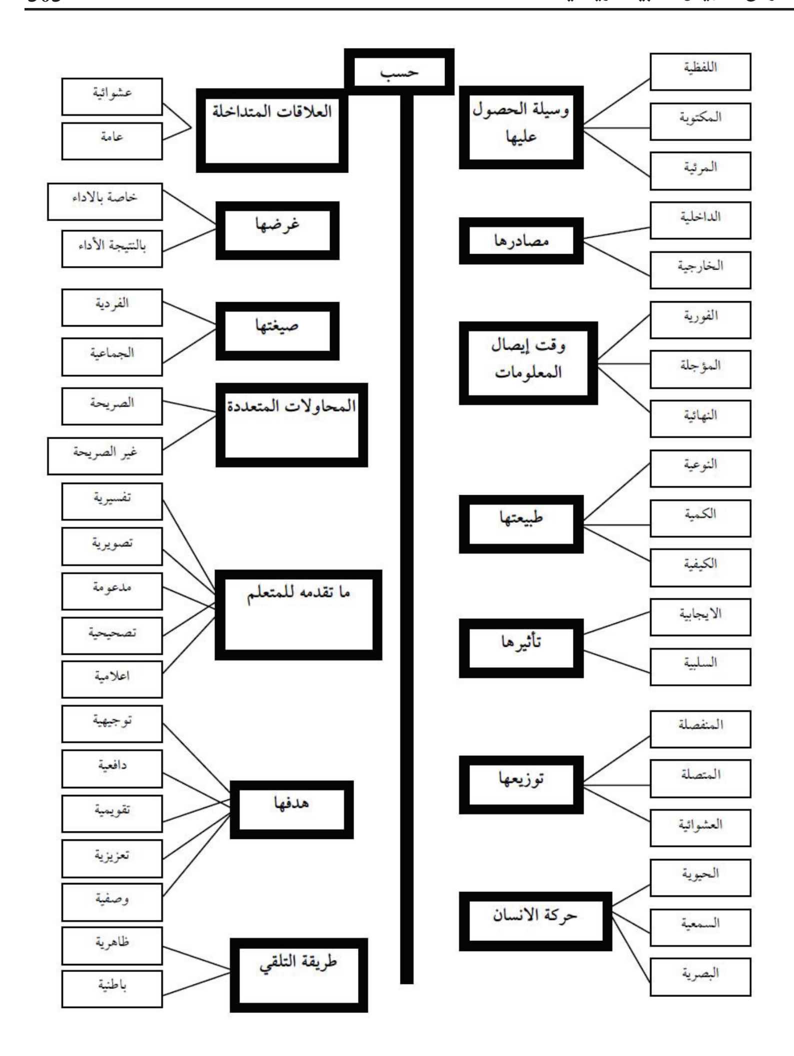
أ. توجيهية.

ب. دافعية.

ج. تقويمية.

د. تعزيزية.

هـ. وصفية.



تصنيف التغذية الراجعة

شروط التغذية الراجعة:

1 - اختيار الوقت المناسب والفعال في عملية التعلم

2 - أن تكون شاملة وفعالة لكل العملية التعليمية

3 - أن يكون المتعلم في حاجة ماسة لها خلال الأداء.

4 - أن تعزز من الأداء الناجح.

5 - أن تكون حافزاً للمتعلم.

6 - أن تراعي نوع المهارة ومرحلة التعلم.

7 - يجب أن تخبر المتعلم عن درجة كفاءة أدائه.

8 - تحفز عملية التعلم.

9 - أن تكون غنية ومتعددة.

10. المعلومات قليلة ودقيقة وذات فائدة للمتعلم.

11. عدم تكرار المعلومات لكي لا يصل المتعلم إلى حالة الملل.

12. أن تعطى في الزمان والمكان المناسب

13 - استخدام الادوات اللازمة بصورة دقيقة

14 - يتطلب فهم النتائج فهما دقيقا

فوائد تقديم التغذية الراجعة:

1 - تطوير وتحسين الأداء.

2 - تزويد المتعلم بالمعلومات الخاصة عن الحركة والأداء.

3 - تعزيز التعلم.

4 - تطوير الحافز للمتعلم.

5 - تطور الاستجابات الحركية.

6 - تطوير البرنامج الحركي المخزون في الذاكرة الحركية.

7 - كشف لدافع الخطأ في الأداء.

8 - تصحيح الأخطاء وتثبيت الأداء.

التغذية الراجعة في دروس التربية الرياضية:

إن مفهوم التغذية الراجعة هي " المعلومات التي تصدرها بخصوص استجابة معينة وتستعمل لتبديل الاستجابة القادمة، وهذه المعلومات تعطى للمتعلم من أجل تطبيقها للوصول إلى إنجاز جيد أو تحسين وضع أو تصحيح مسار حركي وذلك

للمساعدة في عملية التعلم والتنظيم والتقويم، إلا أنها أقل شمولية من التقويم ".

إن التغذية الراجعة مهمة جداً في دروس التربية الرياضية لكونها حالة ضرورية في التعلم وترشيد التعلم لإنجاز أي حركة بشكل دقيق قبل وخلال وبعد أدائها لهذا فهي تشبه عملية التقويم إلا أن التقويم يعد حكماً شاملاً وعاماً على الظاهرة المراد تقويمها ولا يقتصر على هدف واحد بل على جميع الأهداف التربوية فهو لا يقيس ما تعلمه الطلبة فقط بل يتعداه إلى قياس اتجاهاتهم وميولهم وطريقة تفكيرهم وعاداتهم وتفكيرهم أيضاً ويحصل غالباً بعد إنجاز العمل.

والتغذية الراجعة سوف تكون دقيقة وذات صدى وسهلة في حالة معرفة العمل المراد تعلمه بشكل واضح وبصورة صحيحة وهذا شيء مألوف أثناء تعلم أي مهارة أو حركة رياضية أثناء التدريس لكون التدريس لا يحتاج إلى غموض بل يجب أن يكون دقيقاً وعلى المدرسيين امتلاك المعلومات عن المهارات التي يفترض أن يطورها إضافة إلى إيجاد مصادر للتغذية الراجعة من أجل تحقيق الهدف الذي يطمحون للوصول إليه لأن عدم القدرة على إعطاء الطلبة المعلومات الصحيحة لأداء الحركات المطلوبة سوف يولد ضعف في عملية التعلم لهذا فهي مهمة جداً ولكن الإكثار منها يمكن أن يؤثر في الإنجاز فيجب على معلم التربية الرياضية أن يكون مستوعباً لعمله فاهماً لمبادئه الأساسية لكي يؤدي عمله بصورة صحيحة لهذا يجب عليه معرفة المفهوم الصحيح للتغذية الراجعة ومصادرها وحتى يمكنه استخدامها وأنواعها وطريقة عرضها من أجل النجاح في عمله.

دور المعلم في إعطاء التغذية الراجعة:

إن مهام المعلم أن يقدم معلومات التغذية الراجعة الضرورية، أو الإشارة لها إلى المتعلمين وعليه أن يؤكد من أن المتعلم يستطيع أن يلاحظ العلاقة بين العمل والمعلومات المقدمة إليه في التغذية الراجعة، فإن كانت البيئة المثيرة معقدة أو جديدة أو كان العمل معقداً أو جديداً فإنه يتعين على المعلم أن يخطط لكيفية توجيه الطلاب لإدراك معلومات التغذية الراجعة المهمة، كما يتعين على المعلم أيضاً أن يحاول كلما أتيحت له الفرصة أن يقدم معلومات التغذية الراجعة بعد أداء العمل مباشرة، وإذا تعذر ذلك كما هو الحال داخل الصف أو في ساحة اللعب،

عندئذ فإنه يجب عليه أن يخطط لطرق تجعل المتعلمين يتذكرون أعمالهم لكي يقدم لهم معلومات التغذية الراجعة في وقت تكون فيه الأعمال ما زالت حية أو حاضرة في الذاكرة.

يعد دور المعلم في إدارة الظروف التي تؤثر في التغذية الراجعة أن يجعلها أكثر مناسبة لتزويد المتعلمين بالمعلومات المطلوبة بعد تقديم العمل الذي يكلفون به، وله دور هام ومفيد ومن أجل تحقيق هذا الدور يجب مراعاة التالي:

1. التأكد من استيعاب الطلاب لمعلومات التغذية الراجعة:

إن من الضروري على المعلم الجيد إلا يفترض أن الطلاب يستوعبون التغذية الراجعة لمجرد أنها قريبة منهم، بل إنه يقدم معلومات التغذية الراجعة من خلال تركيز انتباه الطلاب عليها، ومن خلال توجيه الطلاب أثناء تقديمها.

2. التأكد من أن الطلاب يفهمون العلاقة الرابطة بين أعمالهم وما يقدمه المعلم من تغذية راجعة:

قد يظن المعلم أحياناً إن ما يقدمه لطلابه من تغذية راجعة أنها واضحة بالنسبة لهم لكونها واضحة بالنسبة له، لكن الأمر مختلف جداً فغالباً ما تكون المعلومات التي يقدمها المعلم للطلاب غير واضحة لهم، لذلك يجب عليه أن يستخدم كلمات تحدد العمل بشكل واضح يمكن الطلاب من الاستفادة منه.

3. إعلام الطالب بالهدف المرغوب تحقيقه:

عندما يعرف الطالب الهدف أو الغاية من العمل الذي يكلف به فإنه يستطيع أن يخطط لاستراتيجية تعلمية، ويستطيع أيضاً أن يبحث بين المثيرات الكثيرة عن المعلومات المهمة، إن معرفة الهدف تعتبر مهمة بالنسبة للسلوك والانضباط والتعلم الأكاديمي، وعلى الطالب أن يعرف السلوك المتوقع منه.

4. على المعلم مراعاة اتساق تقديم التغذية الراجعة في الحال كلما أمكن ذلك:

من الصعوبة أن يقدم المعلم لكل طالب تغذية راجعة فورية عندما يكون عدد طلابه ما يقرب من 15طالباً أو أكثر، لذلك نقدم بعض الاقتراحات التي تساعد الطالب على ربط التغذية الراجعة مع العمل حتى عندما يتم تأجيلها:

أ. عند تعيين مهمة جديدة ينبغي شرحها فوراً للطلاب، كحل الأمثلة المتعلقة بها، والتحدث عما ستفعله أثناء العمل.

ب. أن يطلب المعلم من الطلاب حل عدد من الأمثلة مع مراقبته لهم، ومناقشة الأخطاء وكيفية تصحيحها.

ج. قبل تعيين العمل الجديد عليه التأكد من أن الطلاب يستطيعون أن يحلوا الأمثلة بنجاح.

د. أن يعطي المعلم الطلاب فرصة لتصحيح محاولاتهم التدريبية، ويتعين عليه أن يختار بشكل عشوائي عدداً من الأوراق لإعادة تفقدها، والتأكد من أن تصحيح الطلاب لها قد تم بشكل صحيح.

هـ. عندما يعيد المعلم الأوراق التي قام بتصحيحها يجب عليه أن يخصص وقتاً لمناقشتها، وعندما يتم تأجيل التغذية الراجعة، فإن الطلاب غالباً ما ينسون العمل، لذا يحتاج المعلم لمساعدتهم في تذكره.

الغرض من تقديم المعلم التغذية الراجعة:

ينبغي عند تقديم المعلم التغذية الراجعة لطلابه هناك مقاصد وأغراض أهمها:

- التأكد على صحة الأداء أو السلوك المرغوب فيه، مع مراعاة تكراره من قبل الطلاب لتحديد أداء ما، على أنه غير صحيح وبالتالي عدم تكراره من الطلاب في حجرة الدراسة وخارجها وهو ما يعرف بالتغذية الراجعة المؤكدة.

- أن يقدم المعلم معلومات يمكن استخدامها لتصحيح أو تحسين أداء ما، وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة التصحيحية.

- توجيه الطالب لكي يكتشف بنفسه المعلومات التي يمكن استخدامها لتصحيح أو تحسين الأداء وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة التصحيحية الاكتشافية.

" ويلاحظ أن الأنواع الثلاثة الأولى موجهة لتغيير أو تعزيز معلومات الطالب"

4. زيادة الشعور بالسعادة (الشعور الإيجابي) المرتبط بالأداء الصحيح كي تتولد لدى الطالب الرغبة لتكرار الأداء وزيادة الشعور بالثقة والقبول، وهذا ما

يعرف بالثناء، وهذا موجه لتعزيز مشاعر المتعلمين.

5. زيادة الشعور بالخجل أو الخوف (الشعور السلبي) لكي لا يعتمد المتعلم إلى تكرار تصرف ما، وهذا ما يعرف بعدم القبول، وهذا موجه لتغيير مشاعر المتعلم.

التغذية الراجعة والتعلم المهاري

إن المعلومات التي يزود بها المتعلم عند ادائه الحركي من خلال تعلمه المهاري تعتبر من أكثر المتغيرات أهمية في التعلم الحركي. وهذه المعلومات يمكن أن تأخذ أشكال عدة سواء كانت في الظروف التعليمية أو ظروف البحث المختبري، فإنها تخبر المتعلم عن درجة كفاءة الأداء خلال الأداء أو بعده أو كليهما.

إن المعلومات حول الاستجابات أو كفاءة الاستجابات تبدو جوهرية خلال العملية التعليمية وإن الإخفاق في تأمين مثل هذه المعلومات في بعض الحالات سوف تمنع عملية التعلم كاملة وإن أسلوب أو طريقة تقديم هذه المعلومات مهمة للتعلم إيضاً.

إن استخدام أكثر من طريقة أو تغير الوقت الذي تقدم فيه هذه المعلومات يؤثر على الأداء وعلى التعلم، وليس الكثير من المتغيرات التي يتم دراستها لحد الآن تمتلك قوة تأثير قوي حيث إن معظم الباحثين يتفقون بأن هذه المعلومات (كمتغير) هي أهم المتغيرات (بعد عملية التدريب) التي تؤثر وتقرر التعلم والأداء الحركي (إن بعض أنواع التعلم الحركي لا يمكن اكتسابها وخاصة المهارات الحركية إلا بمعرفة النتائج أو ما يسمى التغذية الراجعة الاختبارية) (فؤاد أبو حطب وإمام صادق - 1986 - ص494). وهناك علاقة بين التغذية الراجعة وتعلم المهارات لكونها معلومات تساعد على التعلم.

ومهما كانت الطريقة المستخدمة في تعليم المهارة فإن التدريب وحده ليس كافياً لأن يتعلم اللاعب المهارة بطريقة صحيحة. والتغذية الراجعة تعتبر بمثابة معلومات من جميع المصادر التي يستقيها اللاعب كمنظومة لأدائه وهذه المعلومات يمكن تقسيمها إلى نوعين: - (بيتر ج، ل تومسون - 1996 - ص134).

ومهما كانت الطريقة المستخدمة في تعليم المهارة فإن التدريب وحده ليس كافياً لأن يتعلم اللاعب المهارة بطريقة صحيحة. والتغذية الراجعة تعتبر بمثابة معلومات من جميع المصادر التي يستقيها اللاعب كمنظومة لأدائه وهذه المعلومات يمكن تقسيمها إلى نوعين: - (بيتر ج، ل تومسون - 1996 - ص134).

1 - التغذية الراجعة الداخلية:

التغذية الراجعة الداخلية هي المعلومات التي يتلقاها اللاعب من جميع حواسه مثل النظر، والسمع، واللمس. تخيل محاولة أن تبدأ سباقاً للحواجز من مكعبات البداية مستخدماً عصابه على عينيك. سوف يكون ذلك صعباً جداً بالنسبة للاعب صاحب الخبرة ويكاد يكون مستحيلاً بالنسبة للاعب المبتدى"والمشاهدة تعتبر واحدة من الوسائل التي بواسطتها يتلقى اللاعب المعلومات عما يحيط به، وكيف يؤدي المهارة.

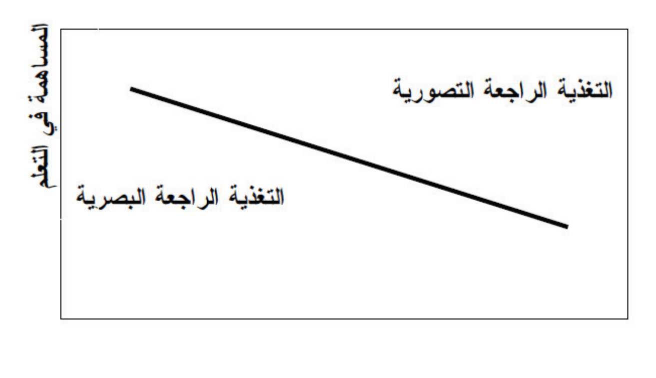
حاسة أخرى هامة تمد اللاعب بالتغذية الراجعة الداخلية تتمثل في المعلومات التي يتلقاها المخ من الجسم عن طريق (احساسه) بالحركة.

والمعلومات تأتي للمخ من العضلات، والاوتار والمفاصل. أنها تنقل إلى المخ حالة العضلات ومدى السرعة التي يجب أن تنقبض بها، ووضع المفاصل والاطراف.

والمعلومات التي نحصل عليها من هذه (العين الداخلية) تسمى بالتغذية الراجعة التصورية.

معظم اللاعبين الصغار لديهم حاسة تصورية ضعيفة النمو وأغلب تعلمهم يتم من خلال مايستطيعون رؤيته أثناء الأداء. أن نمو الحاسة التصورية، والتغذية الراجعة تمدان اللاعب بشعور متسق للإيقاع الحركي للمهارة. وعندما يبدأ اللاعب في المرحلة المتوسطة من التعلم، فإن التغذية الراجعة التصورية تتزايد أهميتها تدريجيًا وكما نلاحظ في الشكل.







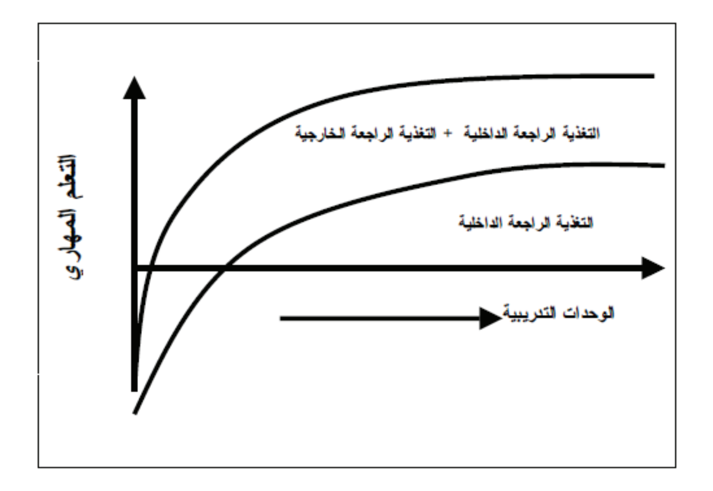
وفي الموقف التنافسي فإن اللاعب وحده هو الذي يكون لديه احاسيسه الشخصية والنتائج التي يصل إليها من حركاته هي التي تعمل كمرشد له. وتقع على المدرب مسؤلية تعليم اللاعب معرفة واستخدام التغذية الراجعة الداخلية. وفي وحدة المهارة في الفترة التدريبية يجب على المدرب أن يسأل باستمرار (كيف تشعر بهذا؟) (هل يمكنك تذكر هذا الشعور؟ لقد كان هذا صحيحاً) (هل يمكنك إعادة هذه الحركة؟ كيف تشعر بها، نفس الشيء؟ هذا ما يجب أن تشعر به في المنافسه). اللاعبون أيضاً يحتاجون لأن يفهموا الأسباب التي أدت إلى حصولهم على نتائج حركاتهم.

وبهذه الطريقة يمكنهم أن يصححوا سبب أي أخطاء، ولا يفكرون في النتائج السابقة فمثلاً في دفع الكرة الحديدية، (لاحظت أن الكرة الحديدية سقطت على يسار قطاع الرمي. وسبب هذا أن جانبك الايسر والحوض كانا مفتوحان أكثر من اللازم للامام. هذه المرة حاول أن تتحرك إلى الوضع الصحيح للقوة مع وجود قدمك اليسرى اقرب إلى مقدمة الدائرة

2 - التغذية الراجعة الخارجية:

الاسراع في عملية التعلم

تأثير التغذية الراجعة الخارجية على التعلم المهاري



التغذية الراجعة الخارجية هي المعلومات التي لايمكن للاعب أن يحصل عليها كنتيجة طبيعية لأدائه. ومصادر المعلومات من خارج اللاعب ذاته وتشمل المدرب، واللاعبين الآخرين، والمرايا العاكسة، وكاميرات الفديو.

ويبين الشكل البياني الخاص بتأثير التغذية الراجعة الخارجية على التعلم المهاري أن اللاعب يتعلم المهارة اسرع عندما تضاف التغذية الراجعة الخارجية إلى التغذية الراجعة الداخلية للاعب. والتغذية الراجعة الخارجية هي ببساطة معلومات من خارج اللاعب تمنحه فهماً أفضل عن الطريقة التي أدى بها إنجازه وما هو الصحيح والغير صحيح فيها. وهذا الفهم لطريقة الأداء الصحيحة لمهارة معينة يساعد في تنمية البرنامج الحركي والذاكرة العقلية للحركة. وكما سبق أن رأينا، فإن تنمية البرنامج الحركي يعتبر أساساً لكل التعلم المهاري.

التربية الرياضية البيئية

التربية البيئية ومراحل تطورها

لقد اعتمد مرجع التعليم البيئي لمراحل التعليم العام في الوطن العربي تعريفاً للتربية البيئية على إنها عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي الفيزيقي والمحافظة على مصادر البيئة (عربيات - 2004 - 11).

ويعد التفاعل مع البيئة أحد عوامل التفاعل الاجتماعي لأنه يستوجب آثاراً مشتركة ومتبادلة فالازدحام والضوضاء اللذان يتركان آثاراً سلبية على الأفراد يعتبران من أولويات علم النفس البيئي (Environmental Psychology) الذي يدرس التفاعل بين الفرد والخصائص الفيزيائية والاجتماعية للبيئة.

ولهذا يرى (William B. stapp) أن التربية البيئية هي ذلك الجزء من العملية الكاملة التي تحاول توصيل القيم، والمفاهيم، والمعلومات المجمعة في البيئة الخارجية وهي تعني تطوير تنمية جماعة المواطنين المثقفين المحتمل وجودهم في برنامج تدريبي لاكتساب القدرة على إجراء قرارات حكيمة وعاقلة فيما يرتبط بالمشكلات البيئية (الشافعي - 2003 - 54).

وبما أن الإنسان يعيش في البيئة لهذا وجب الفحص المنظم للتعرف على التأثير المتبادل للبيئة والإنسان كل على الآخر في كافة الظروف والمهام التي تواجهه، وذلك لمساعدته على العيش بسلام وأمان.

إن المنحنى البيئي للتربية هو أحد الجوانب المهمة في التربية والتي تساعد الإنسان على العيش بنجاح على الأرض لأن الإنسان يعيش في هذه البيئة ومن ثم فإن لتأثيرات البيئة أثاراً سيكولوجية وفسيولوجية على الأفراد الذين يعيشون على كوكب الأرض.

ولهذا رفع البيئيون الطبيعيون (Ecologists) في مدينة ستوكهولم في هولندا

عام 1972 أول إنذار من خطر التلوث عبر مؤتمر للأمم المتحدة بهدف بذل الجهود للوصول إلى حلول مما أصاب الكرة الأرضية من أضرار وظهور مشكلات فيها ناجحة عن تكنولوجيا الإنسان وسوء سلوكه في البيئة وعدم استعمال مصادره بحكمة ورشاد، مما يؤدي إلى جعل الأرض مكاناً غير ملائم للحياة ونتيجة لذلك اعترف مؤتمر (ستوكهولم - 1972) بدور التربية في حماية البيئة والذي يعد أول تحرك معاصر في إجراءات رسمية تتخذ للاهتمام في البيئة.

ومن أبرز المشكلات التي أكدها مؤتمر ستوكهولم هي: مشكلات الطاقة واستهلاكها المتزايد، وتهديد المصادر وبخاصة تلوث الماء والهواء وتبديد الحياة البرية وانجراف التربة الزراعية ونقص الإنتاج وسوء التغذية والتخلص من الفضلات والمجاري الصحية وانتشار الأمراض.

كان من أهم نتائج مقررات مؤتمر ستوكهولم إنشاء البرنامج الدولي للتعليم البيئي (IEEP) الذي حدد عمل التربية البيئية بالآتي: " إحداث منهج بيئي متداخل الأنظمة Inter disciplinary approach " "، لتثقيف الإنسان بأبسط الخطوات الواجب اتخاذها ضمن وسائله نفسها لضبط وإدارة البيئة بأي موقع كان في المدرسة أو خارجها، ولجميع مستويات التعليم للصغار والكبار على السواء، وقام هذا البرنامج بجمع معلومات ودراسات عن البيئات ومشكلاتها، كما عمل على تبادل هذه المعلومات بهدف بلورتها وتوضيحها وتدريب العاملين عليها.

أما ميثاق بلغراد عام 1975 فوضع إطاراً شاملاً للتربية البيئية وحدد أسس العمل في مجالها حيث عقد مؤتمر للبيئة في بلغراد بحضور مختصين تربويين لدراسة المعلومات التي توفرت للبرنامج الدولي للتعليم البيئي (IEEP) وتحديد الاتجاهات الجديدة في التربية البيئية، ومن ابرز الاتجاهات التي وجه العمل نحوها هي:

- تشجيع البحوث العلمية.
- الاهتمام بالتربية المستديمة عن طريق وسائل الإعلام.
- تدريب الكفاءات.

ووضع مؤتمر تبليسي عام 1977 مبادئ وتوجيهات للتربية البيئية حيث

نظمت اليونسكو بالتعاون مع برنامج البيئة التابع لهيئة الأمم المتحدة مؤتمراً في تبليسي لتطوير التعليم البيئي، ركز فيه على موضوعين:

أ. دور التربية وأهدافها ومبادئها العامة.

ب. وضع استراتيجيات لتطوير الثقافة البيئية على المستوى الوطني على أهم الحاجات الملحة المتعلقة بالتعليم البيئي كتطوير التعليم البيئي وتحديد معالمه، بل كان دافعاً وحافزاً لإحداث تغيرات في سلوك الناس الاجتماعي ووضع التشريعات لحماية البيئات الطبيعية والاجتماعية في كثير من دول العالم.

وفي مؤتمر موسكو عام 1987 تم وضع استراتيجية عالمية للتربية البيئية، أما في مؤتمر ريو دي جانيرو عام 1992 فقد تم التأكيد على إعادة تكييف التربية البيئية من ناحية التنمية المستديمة وزيادة الوعي البيئي وتعزيز برامج التدريب البيئي.

إن التطور الذي نص عليه تقرير بروتلاند الذي أعد من قبل هيئة الأمم المتحدة للبيئة هو " أن تلبية حاجات المجتمع الحاضرة من الموارد يجب أن لا ينفذ بقدرات الأجيال القادمة في الحصول على حاجاتها، وحدد هذا التقرير دور التعليم البيئي النظامي وغير النظامي كأداة لتحقيق التنمية المستدامة، والذي يجب تضمينه في مستويات المناهج كافة لتثبيت الإحساس بالمسؤولية تجاه حالة البيئة كما يتعلم الطلبة ملاحظة البيئة وحمايتها ومراقبتها حيث تشكل مجالات التعليم والتوعية والاتصال البيئي ركناً أساسياً من أركان طرائق حماية البيئة والمحافظة عليها " (عربيات - 2004 - 12).

فلسفة التربية البيئية

تنبثق الأنظمة التعليمية في الدول عامة من فلسفة اجتماعية خاصة كل منها ينطلق بمعتقداتها ونظرتها الكلية للكون والإنسان والحياة وما توارثته في أصولها الاجتماعية من عادات وقيم وأخلاقيات وكل ما من شأنه أن يكون مبتغى أساسياً في أهداف وجودها وبناء كيانها وفي ضوء هذه الفلسفة تصبح التربية بكل مدخلاتها وعملياتها أداة لتشجيع وتنمية القيم والاتجاهات والسلوكيات التي تعكس فلسفتها.

وعلى الرغم من اختلاف الفلسفات العقائدية بين الدول عموماً إلا أن كثيراً ما تشترك هذه الدول في بعض عناصر الفلسفات التربوية وتطلعاتها وأهدافها.

فالنظرة لأهمية التثقيف البيئي لحماية كوكب الأرض نظرة عالمية تتفق عليها جميع الفلسفات التربوية بسبب ما تبين للعالم من أضرار وسوء استعمال للبيئة الطبيعية والاجتماعية عامة بل ربما تتفق الأديان السماوية أيضاً على هذه النظرة فملامح التوحيد بين الإنسان والأشياء الطبيعية قيلت في الأديان عامة، وهي في الإسلام خاصة تظهر بشكل واضح فالإسلام يعطي الإنسان الذي هو أحد مخلوقات الله دور القائد المسؤول عن باقي المخلوقات لقدرته على السيطرة عليه بعقله فسخرها له جميعاً - أي جعله قادراً عليها ومسؤولاً عن رعايتها، حيث يقول سبحانه وتعالى (**ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاس**) (الروم: 41).

هذه النظرة تؤكد أن الإنسان حارس على ممتلكات الأرض التي وصى الله جل جلاله على طاقاتها وثرواتها فجعل الإنسان راعٍ ومسؤول عن موجودات كوكب الأرض بأكمله من هنا فإن النداء العالمي الحديث لكل نظام تربوي لترسيخ وتشجيع المواطنة العالمية بالمشاركة على الحرص والاهتمام بالبيئة التي يعيش فيها أفراده والتي سيرثها أبناءه من بعده يعد فلسفة للتربية البيئية نابعة من أصول فلسفية مقبولة عناصرها من جميع الفلسفات الاجتماعية.

ومن ثم يمكن تحديد الغرض الرئيس الذي تسعى له هذه الفلسفة في تنشئة المواطن بصفتين أساسيتين يجب أن يتصف بهما الإنسان هما:

أ. الصفة الأولى وتتطلب:

1. أن يكون المواطن منتظماً ذاتياً.

2. أن يشمل أخلاقيات الفرد على جانب الاهتمام الكوني الإنساني فالصفة الأولى تحتم على الفرد اتباع ما يعرفه صواباً وتجنب ما يعرفه خطأ فيما يتعلق بحفظ الكون وموجوداته دون رقابة خارجية على سلوكه.

ب. اما الصفة الثانية: فتتطلب تحرك الإنسان نحو الاهتمام ببيئة الكون بغض النظر عن خواصها السياسية وعلاقتها الدولية لأن الطبيعة لا تعرف هذه الفواصل، فإن هجرة الطيور وانتقال الماء في جوف الأرض وانتشار الهواء في الجو لا تحتاج جميعها إلى جوازات سفر عبر الحدود.

المنهج البيئي واستراتيجية احتوائه

الطريقة أو الاستراتيجية التعليمية: هي ذلك العمل المخطط لإحداث التعليم باتجاهه داخل الصف أو خارجه بهدف تحقيق أغراض معينة.

إن مفهوم البيئة يجمع في ثناياه زيادة عن الجوانب الطبيعية (البيولوجية والفيزيائية) العلاقات أو الجوانب الاقتصادية والاجتماعية لهذا فإن التربية البيئية لا تشكل حداً منفصلاً ولا نمطاً جديداً من الأنماط المختصة أو باباً علمياً مستقلاً كالفيزياء أو الرياضيات، إن التربية البيئية تعد بعداً جديداً ورؤية متضمنة للمعرفة تتكامل مع أبواب المعرفة المكتسبة بغية جعل منظورها أكمل وأشمل.

إن فلسفة التعليم توجب أن يتم التعليم عن طريق منهاج تربوي يفي بمواصفات ربط العلاقات مع العلوم المختلفة التي تشكل ركناً أساسياً في معرفة البيئة وكيفية التعامل معها.

وتميل غالبية البرامج التعليمية في العالم لاتباع المنهاج المتداخل الأنظمة (دلشاد وآخرون - 1983 - 86) الذي يعمل على توزيع المفاهيم البيئية في جميع الموضوعات التعليمية حيثما توجد علاقة مع البيئة وبفضل هذا المنهج في الربط لضمان عدم التكرار وسهولة إيجاد العلاقات بين المفاهيم يتوجب تكثيف جهود أعضاء الهيئة التدريسية وتناسقها لضمان اكتماله.

مبادئ التربية البيئية

من المعروف أن الإنسان يعتمد بصورة مطلقة في حياته على البيئة وما فيها من مصادر طبيعية ومن هذه المصادر يستطيع أن يبني تطوره وتقدمه، ويتطور فكر الإنسان وازدياد فهمه لهذه المصادر هو أن يستفيد منها ويتحكم في مدى تطوير إفادته منها ومما لاشك فيه أن استغلال الإنسان لمصادر بيئته بدون وعي بيئي قائم على قيم ومهارات واتجاهات نحوها يجعل هذه الإفادة ذات انعكاسات سلبية في حياته، لهذا يجب أن تكون هناك تربية بيئية تطور الإنسان والتطور العلمي والتكنولوجي ومن هذه المبادئ ما يأتي:

1. تعد مرحلة الدراسة الابتدائية وما قبلها إلى مرحلة التعلم الجامعي مسؤولة عن تجسيد التربية البيئية عند التلاميذ.

2. من الضروري أن تسهم كل المناهج الدراسية والنشاطات التي تشرف عليها المدرسة في احتواء التربية البيئية بكل تفاصيلها، فبعضها تمد التلاميذ بالمعلومات والمفاهيم والحقائق العملية وبعضها الآخر تكون القيم والاتجاهات والمدركات فيه نحو البيئة.

3. الإقلال من سيادة البرامج المستقلة في مجال البيئة لأن ذلك قد يؤدي إلى نتائج عكسية لاسيما إذا ساد طابع الإرشاد والنصح.

4. تقريب الفجوة بين الأبحاث العلمية وبين المناهج الدراسية وذلك من أجل زيادة فاعلية التربية البيئية.

5. خلق الاتجاهات العلمية عن طريق الممارسات والتطبيق الفعلي للمفاهيم والمدركات والقيم التي يتعلمها التلميذ نظرياً.

التربية البيئية المدرسية

تمثل التربية البيئية محوراً مهماً من محاور مناهج العلوم في التعليم العام وهي من التحديثات التي ظهرت في السبعينات من القرن الماضي نتيجة للممارسات الخاطئة للإنسان مع بيئته وإساءة استغلال مواردها، مما أدى إلى العديد من المشكلات البيئية.

إن " التعليم البيئي نمط من التعليم، حيث ينظم علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية والاجتماعية والنفسية، مستهدفاً إكساب الأطفال والشباب خبرة تعليمية وقيم خاصة بمشكلات بيئته وواجباتها، تضبط سلوك الفرد إزاء الموارد البيئية، بحيث تصبح الإيجابية والفعالية سمة بارزة في سلوك الفرد".

وكما يقول بدران والديب 1996 " لم يعد من المستطاع حل مشكلاتنا البيئية بجهود ارتجالية وإنما عن طريق جهود علمية جادة تقوم على الدراسة الصحيحة والتخطيط السليم من المهارات واتجاهات وما يستعمله من أسلوب تفكير في تفاعله مع البيئة (حنان فخر الدين - 2009 - 39).

التربية البيئية والأنشطة المدرسية

يحتل النشاط المدرسي مكانة متميزة من المنهج بمعناه الواسع، وعند النظر إلى المنهج المدرسي بوصفه منظومة شاملة ومتكاملة تتكون من العديد من

الأطراف أو العناصر نستطيع أن نشعر بأهمية النشاط بوصفه أحد هذه العناصر، ويقصد بالنشاط " كل جهد يقوم به المتعلم مشاركاً به أقرانه بتوجيه وإرشاد المعلم " ومن ثم فإن النشاط الذي يمكن القيام به في مجال التربية البيئية هو ان:

- ❖ يعتمد على مادة علمية متضمنة الكتاب المدرسي.
- ❖ أن يجد القبول والتشجيع من المعلم.
- ❖ تواجد مجالات التطبيق والممارسة في البيئة المحلية.
- ❖ يكون موضع تقدير من جانب المعلم.
- ❖ يعتمد على العمل الجماعي الذي يشارك فيه المعلم المتعلمين.
- ❖ يخضع للتقويم المستمر من جانب المتعلم والمعلم.

ويتضح أن النشاط في مجال التربية البيئية يكون هدفه هو المشاركة الفعالة من جانب المعلم وإن أنشطة التربية البيئية تختلف عن الأنشطة المرتبطة بالمناهج الدراسية حيث يتغلب عليها الجانب الاجتماعي أو العلمي أو الثقافي أو الاقتصادي أو الصحي أو البيئي، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على العمل في فريق وأن يكون مدركاً لطبيعة النشاط الذي يمارسه داخل الفصل الدراسي مع المتعلمين، فالعمل في تقوية مهارة لا بد أن يتقنها المعلم، ولا بد أن ينقلها إلى المتعلمين.

معايير اختيار الأنشطة المدرسية البيئية:

- ❖ الأهمية.
- ❖ الإحساس بالخطورة.
- ❖ الانتشار.
- ❖ الإحساس الجمالي.
- ❖ الارتباط بالمستقبل.
- ❖ توافر البيانات والمعلومات.
- ❖ الارتباط بالأهداف العامة للمرحلة التعليمية والمناهج الدراسية (اللقاني وفارعة - 1999 - 57).

أهداف التربية البيئية في التعليم

1. مساعدة المتعلمين في اكتساب وتنمية المعارف والمفاهيم الأساسية

المتصلة بالبيئة بمعناها الواسع وفهم علاقات التفاعل بين الإنسان والبيئة والمشكلات المتعددة التي تواجهها وبفضل تقديم المعارف والمفاهيم الوظيفية المتصلة بالبيئة المحلية للمتعلمين، ثم التوسع التدريجي في تقديم المعارف البيئية للوصول بها إلى المستويات الأكثر اتساعاً على المستوى العربي ثم الدولي (عربيات ومزاهرة - 2004 - 56).

2. مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات الأساسية اللازمة على اكتساب المعارف والمفاهيم المتصلة بالبيئة مثل تعلم القراءة وأساليب الحصول على المعرفة ومصادرها وأيضاً المهارات المتصلة بالطريقة العلمية في التفكير، والعمل التعاوني في إيجاد حلول للمشكلات البيئية.

3. مساعدة المتعلمين على اكتساب وتنمية القيم والاتجاهات والأخلاقيات الإيجابية نحو صيانة البيئة والحفاظ عليها، والعمل على التخلص من السلوكيات السلبية والتلوث الفكري الذي يؤدي إلى إهدار وتلوث البيئة وأيضاً تنمية الإحساس بالمسؤولية نحو البيئة وحل مشكلاتها، وتنمي جوانب التقدير وتذوق الجمال الموجود في الطبيعة والذي يبين عظمة الخالق وجلاله.

أهمية دراسة التربية الرياضية البيئية

لقد جاء الوقت لقيام المسؤولين عن الرياضة المدرسية وكذلك الباحثين في كليات التربية الرياضية والمراكز التربوية بدراسة التربية الرياضية البيئية كمجال حيوي من مجالات التربية البيئية لمعرفة أهميتها وتأثيرها في الأفراد وفي المؤسسات التعليمية المختلفة، ومدى توافرها في مناهج الرياضة المدرسية، وأيضاً لأن دراستها سوف تتيح لهم معرفة الآتي:

1. التعرف على سلوكيات البيئة الرياضية اللازمة لأفراد المؤسسات التعليمية.

2. تخدم المسؤولين في وضع مناهج التربية الرياضية لمراحل التعليم المختلفة بما يتماشى مع الأهداف القومية والاجتماعية.

3. بيان جوانب القوة ونواحي الضعف في المحتوى البيئي الموجود في

مناهج التربية الرياضية ليمكن تنمية الإيجابيات والتغلب على السلبيات من أجل إخراج منهج يعدل من سلوكيات الطلبة البيئية.

4. يخدم جميع معلمي التربية الرياضية، وذلك بإبراز دورهم في تحقيق أهداف المنهج ويمثلون قدوة صالحة في السلوك البيئي أمام المتعلمين.

5. يمهد الطريق أمام الباحثين في أقسام المناهج وطرائق التدريس والمواد الصحية وأصول التربية وذلك بدراسة الرياضة البيئية في مراحل التعليم المختلفة وعلاقتها بمتغيرات المناهج، وطريقة التدريس، وإعداد المعلم والأهداف الاستراتيجية للتعليم.

6. الاستجابة الموضوعية لما تنادي به المؤتمرات والندوات والأبحاث الخاصة بالبيئة من ضرورة إدخال التربية البيئية ضمن مفردات المناهج الدراسية.

7. دراسة القضايا البيئية في مراحل التعليم المختلفة، وكيفية المساهمة في التغلب عليها من خلال أنشطة التربية الرياضية.

8. مساعدة الطلاب على اكتساب الوعي الرياضي البيئي واكتسابهم الاتجاهات الإيجابية نحوه.

9. تنمية القيم الاجتماعية الإيجابية من أجل المحافظة على البيئة.

10. توعية جميع معلمي التربية الرياضية، وذلك بإبراز دورهم الريادي في حل بعض المشكلات البيئية.

الرياضة البيئية

أولاً. الربط بين الرياضة والبيئة:

1. ترتبط الرياضة بالطبيعة بوشائج حميمة، فالبيئة الصحية ضرورية للرياضة الصحية وهذه العلاقة الحميمة مع الطبيعة هي التي تدفع الكثير من الرياضيين وتلهمهم ومن ناحية أخرى فإن البيئة غير الصحية تقتل في الأفراد دافع المواظبة على الرياضة بل يمكن أن تؤثر على مدى ملائمة مكان أو حدث رياضي بعينه.

2. إن المرافق والأحداث والأنشطة الرياضية تنطوي على آثار في البيئة،

فإدارة المرافق العادية والأحداث الرياضية تساهم بصورة منتظمة في استهلاك الطاقة وتلوث الهواء وانبعاث غازات الاحتباس الحراري وإنتاج النفايات (السمية وغير السمية) وكذلك في استنفاذ وفقدان الوسائل والتنوع البيولوجي وانجراف التربة وتلوث المياه والهواء، وبالفعل فإن أصحاب صناعات السلع الرياضية والأحداث الرياضية الكبرى، مثل المباريات الأولمبية والاتحاد الدولي لرابطة كرة القدم وكاس العالم والسباقات عبر كل هذه الفرص تنطوي على مشاركة الآف الأشخاص وشراء واستهلاك موارد مكثفة وإنتاج ملايين من المنتجات الاستهلاكية واستهلاك الطاقة والمياه وتوليد النفايات الصلبة وتنمية الأراضي وتشغيل الأساطيل من السيارات ومن ثم فكثيراً ما تكون آثارها على البيئة واسعة النطاق.

3. إن الرياضة أحد أكثر الوسائل الشعبية لتزجية الفراغ لدى الملايين من البشر وتثير حماساً كبير بشكل أو بآخر من أشكال الرياضة، ونظراً لكبر عدد الناس المشاركين في الرياضة في جميع مستوياتها هناك جمهور غفير يوجه إليه برنامج الأمم المتحدة للبيئة رسائل البيئة من خلال مناسبات الأنشطة الرياضية.

4. ينظر الملايين من الناس إلى الرياضيين الناجحين بوصفهم قدوة لهم وكل قدوة يكون موضعاً للإعجاب لما يتحلون به من قيم مثلى مثل اللعب النزيه، والجدية في العمل، والعمل الجماعي، والتعاون، والانضباط، والتفاني، واحترام النفس، واحترام الآخرين، يمكنهم من القيام بدور رئيس في التأثير في سلوك المجتمع وتشكيله لصالح البيئة، فالشخصيات الرياضية المرموقة تجدهم في الطليعة في مساعدة مجتمعاتهم في مواجهة مختلف القضايا الحاسمة المؤثرة على الكوكب.

5. من الأدوار المهمة في مجال البيئة التي تناسب جمهور الرياضة بشكل رائع هو دور سفير النوايا الحسنة الناشر لرسالة البيئة، فالرياضة بفضل شعبيتها وتأثيرها يمكن أن تصبح عاملاً قوياً للتغيير يقود الفرد والمجتمع بأكمله، فالمرافق والأحداث الرياضية التي تمكنت من دمج أكبر قدر من

المنتجات والنظم بالتكنولوجيات المستدامة تفتح لنفسها بـذلك فرصـة للمسـاهمة في النمو الاقتصادي المحلي ونمو الصـناعة البيئيـة ويمكـن أن تعمـل مـع الحكومـة والصناعة على حد سواء لتشجيعهما على تعزيز مساعيهما لتحسين الأوضاع البيئية، ففي "سدني" وعلى سبيل المثال، تحولت (هوميوش بـالي) بعـد أن كانـت لـعشرات السنين عبئاً بيئياً لكونها مقلباً للنفايـات السـامة، إلى موقـع ترفيهـي آمـن بفضـل اختيارها موقعاً رئيسياً للمباريات الأولمبية.

ثانياً. برنامج الأمم المتحدة في الرياضة البيئية:

1. بدأ برنامج الأمم المتحدة للبيئة عملـه في الرياضـة والبيئـة في عـام 1994 عنـدما وقع اتفاقاً تعاونياً مع اللجنة الأولمبية الدولية، وفي السنة نفسها، واعترافـاً بأهميـة حمايـة البيئة والتنمية المستدامة، أصبحت البيئة البعد الثالث للفلسفة الأولمبيـة جنبـاً إلى جنـب مع الرياضة والثقافة إذ أنشأت اللجنـة الأولمبيـة لجنـة للرياضـة والبيئـة لإسـداء المشـورة للمجلس التنفيذي بشأن دمج قضـايا البيئـة في التحضـيرات وفي إقامـة الألعـاب الأولمبيـة واليوم أصبحت البيئة واحدة مـن المعـايير الرئيسـة في اختيـار الأمـاكن التـي تقـام عليهـا الألعاب الأولمبية.

2. قام برنامج الأمم المتحدة للبيئة واللجنة الأولمبية الدولية، بالتعاون مع اتحـادات ورابطات رياضية أخرى بوضع جدول أعمال القرن 21 للرياضة والبيئة يضع أساسيات عن الترويج للتنمية المستدامة عبر الرياضة، وقد تعاون برنامج الأمم المتحدة للبيئة مع اللجنة الأولمبية في تنظيم مؤتمرات عالمية كل سنتين وحلقات تدارس إقليمية وغـير إقليميـة عـن الرياضة والبيئة ويظل برنامج الأمم المتحدة للبيئة ملتقى طلبـات مـن منظمـي الأحـداث الرياضية الكبيرة وأصحاب مرافق الرياضة من أجل المشورة حول تضمين القضايا البيئية في تحضيراتهم للأحداث وفي مرافقهم.

3. طور برنامج الأمم المتحدة للبيئة أيضاً شراكات مع مـنظمات أخـرى مهتمـة أو مشـاركات في أنشـطة متصـلة بالرياضـة وعمـل مـع أصـحاب صـناعات السـلع الرياضية بالترويج لتطوير منتجات صديقة للبيئة، كما عمـل برنـامج الأمـم المتحـدة للبيئة مع التحالف العالمي للرياضة الذي أخذ مقره في اليابان، وذلك لتنظيم منتـدى

عالمي للرياضة والبيئة ودعم معسكر الطبيعة والتدريب الرياضي (برنامج تدريب رائد للأطفال في المجتمعات المحرومة)، وتعزيز الراية الإيكولوجية (وهي حملة للاعتراف بالإنجازات في الرياضة والبيئة)، وشارك برنامج الأمم المتحدة للبيئة أيضاً في إنتاج مطبوعات من أجل الرياضة والبيئة تحت عنوان " من أجل تحضير مبارياتنا والإدارة المستدامة للرياضة، تسيير منظمة مسؤولة بيئياً واجتماعياً واقتصادياً.

4. يشارك برنامج الأمم المتحدة للبيئة حالياً في فرقة عمل الأمين العام للأمم المتحدة المعنية بالرياضة من أجل التنمية والسلم، وفرقة العمل هي مبادرة مشتركة بين الوكالات أطلقها الأمين العام لاستعراض الأنشطة، حيث تختلف كيانات الأمم المتحدة التي لها منظمات رياضية وذلك بهدف تشجيع تنفيذ أهداف الأمم المتحدة الإنسانية للألفية الجديدة.

5. عين المدير التنفيذي في حزيران 2002 ممثلاً خاصاً للرياضة والبيئة، لمساعدته في ربط برنامج الأمم المتحدة للبيئة بدوائر الرياضة وتأمين ظهور برنامج الأمم المتحدة بشكل واضح في الأحداث والمبادرات الرياضية.

بيئتي التعلم والأداء في المجال الرياضي:

تلعب ظروف المباريات البيئية وآثار بيئة اللعب بمثيراتها المختلفة وتأثيراتها المتعددة على أداء اللاعبين دوراً كبيراً خلال الأداء التنافسي إذ إنه في ظروف المباراة تتداخل عناصر عديدة تعمل كمؤثرات إضافية على اللاعبين بخلاف ما اعتادوه أثناء التدريب (سلامة - 2006).

مراعاة الظروف البيئية:

لقد نوهت العديد من الدراسات إلى أهمية مراعاة تركيب البيئة المحيطة بالأداء والتعرف على آثارها المختلفة عن الإنجاز، ومن ثم يرى البعض أنه يجب على اللاعب أن يوطن نفسه مع متطلبات هذا الإنجاز وأن يقوي وينشط من قوى الدوافع والسيطرة لديه.

وفي هذا الصدد يرى "أحمد أمين" ضرورة التأكد من عدم وجود مثيرات أخرى مشتتة بالبيئة أثناء عرض أو أداء المهارة حيث اكتشف " ترييليت " أن مجرد

تواجد أشخاص آخرين بالبيئة المحيطة يتسبب في حدوث التغيرات في إنجاز الفرد وخاصة "إنجاز الدقة".

ففي بعض الأحيان قد يتحسن الأداء في حين أنه قد يضعف بشكل ملحوظ في الكثير من الأحيان الأخرى ويرى " أبو عبية " أن التناقض الواضح بين ما يسجله الرياضي من نتائج أثناء التدريب وبين تلك التي يحصل عليها في أثناء المباراة وما يلاحظه المدرب ويقرره المحكمون إنما يدفع اللاعب إلى محاولة للتبرير أو التفسير لضعف إنجازه مما قد يوقعه في افتراضات قد تكون خاطئة وتؤدي إلى اضطرابات نفسية أكبر.

ويؤكد " عصام حلمي " على أن الاهتمام بالبناء التركيبي للبيئة المحيطة بالرياضي يعني بالمقام الأول عدم اختلال الفرد نتيجة للمثيرات غير المرتبطة بالواجب الذي يؤديه ومن ثم يجب أن لا نضعه في موقف يتطلب منه اختيار استجابات حركية معينة وسط العديد من تلك الإثارات الأخرى المحيطة به والتي تشوش على الواجب الأساسي له.

ويؤكد " أحمد خاطر " على أن تشويش الإشارات الحسية واختلالها إنما يفضي إلى عدم تنفيذ الحركات بالدقة المطلوبة.

وعن أهمية مراعاة تركيب البيئة المحيطة باللاعبين بمثيراتها المختلفة وتأثيراتها على الأداء يتفق كل من " جنتل وبولتون " على ضرورة الاهتمام بذلك جيداً حيث إنها تشكل جزءاً كبيراً من مشاكل مدخلات الأداء والإنجاز لدى الرياضي.

ويعضد ذلك الرأي " عصام حلمي " إذ يرى أن أهم مشاكل هذه المدخلات في استخدامات أسلوب النظم هي عملية اكتشاف المثيرات المناسبة في البيئة المحيطة وسط العديد من تلك المثيرات الأخرى المتواجدة والتي يجب تحييدها حيث يحدد هذا وبشكل كبير الأداء الكفء للمهارات وخاصة تلك التي تؤدى في بيئات مختلفة غير ثابتة فشدة الإثارات البيئية تؤثر في عملية المدخلات وبالتالي تؤثر على كفاءة المخرجات وفاعليتها، أو بمعنى أدق إنجازات اللاعبين.

أهمية التدريب في الظروف البيئية المختلفة

تنادي النظريات الحديثة في التعلم الحركي بتعليم كافة احتمالات الأداء في ظـروف مشابهة لظروف المباريات حيث اتفق خبراء التدريب الرياضي وعلم النفس الريـاضي عـلى أهمية تدريب اللاعبين في ظروف مماثلة لظروف التبـاري أو ظـروف مصـنعة شـبيهة بهـا حتى يعتاد اللاعبين عليها ويتكيفون معها وهـذا في حـد ذاتـه يسـاعدهم في الإقـلال مـن الفشل المهاري.

فالتدريب هنا يمثل إحدى طرق تنظيم التعـود عـلى مواقـف المنافسـات "البيئيـة" وذلك بغرض التغلب على الاستثارات المتوقعة.

لذلك يرى " أبو عبيـة " أنـه يجـب توطيـد وتحسـين العـادات الحركيـة في ظـروف ومواقف أقرب مـا يمكـن لظـروف ومواقـف المبـاراة الطبيعيـة ويمكـن ذلـك عـن طريـق استخدام وسائل تزيد من صعوبة التدريب عندما يكون التكيف مع هـذه الظـروف أمـراً ضرورياً مما يساعد اللاعب على تقبل أية ظروف بيئية محتملة قد تصادفه أثناء الأداء.

بعض ظروف بيئتي التعلم والأداء:

1. التواجد الجماهيري:

تتسم ظروف التباري بالإقبال الجماهيري المتزايد ومـن ثـم تحفـل هـذه الظـروف بالعديد من المثيرات السمعية والبصرية فصياح الجماهير وهتافاتهـا وصـفيرها وتحركاتهـا وألوان ملابسها ووميض وبريق وانعكاسات الأضواء وفلاشات المصورين والعديد مـن تلـك المثيرات التي تقع على عاتق سمع اللاعب وبصره الناجمة عـن هـذا التواجـد الجماهـيري إنما تعد من العوامل البيئية المؤثرة على استجابات وسلوكيات اللاعبين ومن ثم عـلى الأداء الرياضي المطلوب إنجازه في المواقف البيئية المتعددة.

إن حركـات وتحركـات اللاعبـين كـالتمرير أو التصـويب أو المحـاورة أو الـدفاع أو الهجوم أو حتى تطبيق خطط اللعب تعد في واقع الأمر استجابات لمواقف معينة لمثـيرات تكتيكية أو فنية لتحقيق الهدف منها في كل موقف.

ومـن ثـم فـإن تزايـد المثـيرات الأخـرى المتداخلـة عـلى تلـك المثـيرات الأصـلية

نتيجة لظروف تلك البيئة التنافسية إنما يقلل من دقة الاستجابة للمثير الأصلي ومن ثم يصبح الأداء أقل دقة وجودة وفعالية.

إن تأثير المشاهدين على الفرد الرياضي يختلف اختلافاً متبايناً فتارة يساعد على رفع مستواه وأخرى يكون سبباً رئيسياً في عدم إجادته مما يجعل العديد من اللاعبين والمدربين يضعون إقبال الجماهير وازدحامها في الاعتبار خاصة إذا كان هذا الجمهور " منافس " ولا يخفى علينا ما لهذا الاعتبار من عبء ثقيل.

وفي هذا الصدد يذكر " كليربي Clair Bee " اللاعبين بأهمية التكيف مع تواجد هؤلاء المشاهدين وألا يخشوا حضورهم وصياحهم الذي لا يكف والذي يعمل على الإفراط في تنبيه اللاعبين ويذكر " فيرمان Freeman " أن الزيادة في شدة التنبيه تعني اشتراك عدد أكبر من أعضاء الاستقبال الحسي لدى اللاعب ومن ثم يمكن أن يزيد أيضاً عدد الانطلاقات العصبية لكل عضو من أعضاء الاستقبال الحسي تلك.

وتؤثر المنبهات الخارجية للظروف البيئية على أعضاء الاستقبال الحسي ومن ثم تثير المعدلات العصبية المركزية بالجهاز العصبي وعليه يتم إفراغ هذه الشحنة في شكل سلوك حركي يقوم به اللاعب أي في عضو من أعضاء الاستجابة الحركية وتعدد المثيرات السمعية والبصرية التي تقع في مجالات سمع اللاعب وبصره ومن ثم يستجيب لها اللاعب جنباً إلى جنب مع استجابته الحركية لمثيراته الفنية والتكتيكية الأساسية مما يؤثر على الأخيرتين تماماً ويقلل من دقة وسرعة إنجازهم عما لو لم يكن معهما مثيرات أخرى متداخلة ومن ثم يجب هنا تحييد جميع تلك المثيرات المتداخلة الأصلية للاعبين.

2. الضوضاء والضجيج:

تعد ضوضاء الملاعب وضجيجها وهتافات الجماهير وأصوات ما يستخدمونه من طبول ودفوف وفرقعات من أهم المثيرات السمعية التي يلتقطها جهاز اللاعب السمعي أثناء قيامه بتنفيذ واجباته بالملعب هذا جنباً إلى جنب مع صيحات ونداءات مكبرات الصوت والزملاء والمدربين وصافرات الحكام ومن الملاحظ أن الضوضاء تلك قد تصل إلى أقصى شدة لها عندما تكون المباراة

متكافئة أو هامة أو مع اقتراب نهاية المباراة ذاتها وتحديد الفائز بها.

لقد أثبتت نتائج دراسات " برجر Burgrer " أن هناك تأثيراً للضوضاء على دقة تصويب الرميات الحرة للاعبي كرة السلة في حين أثبت "جريمالدي Grimaldi " أن الصخب والضوضاء بمستوياتها المختلفة لها تأثيراتها في أضعاف مقدرة اللاعب على أداء الحركات السريعة الدقيقة في حين نشر مجلس بحوث الصحة الصناعية تقريراً عن الضوضاء يرى فيه أنها تقلل من الكفاءة الإنتاجية في الأعمال الصعبة المعقدة والدقيقة ومن ثم يمكننا القول بأن الضوضاء تؤثر على أداء اللاعبين عند قيامهم بالعديد من الحركات الصعبة الدقيقة وهو ما يتفق ونتائج دراسة " محمد عبد العزيز سلامة " في هذا الصدد وهي:.

أولاً: تأثيرات الضوضاء وتشمل:

1. التأثيرات الفسيولوجية:

1- يذكر " يانسن Yansen " أن أولى الآثار الفسيولوجية للضوضاء هي ارتفاع ضغط الدم حيث إن الضغط الانبساطي يكون الأكثر تأثيراً بالضوضاء إذ يرتفع في الشخص العادي من (80 مم / زئبق إلى 85 مم / زئبق) عندما تبدأ الضوضاء فضلاً عن إسراع معدل ضربات القلب لديه.

2- يرى " بيرلاند Pearland " أن الضوضاء تؤدي نقص في إمداد الدم وتسبب انقباضاً في الأوعية الدموية المحيطية في الأصابع واليدين والقدمين والبطن والجلد.

3- يرى " ستراتيو Stranio " أن الأوعية الدموية بشبكية العين تتمدد وتتسع بسبب الضوضاء وتؤثر على القلب عن طريق تنبيه الجهاز العصبي.

4- يؤكد " بيرلاند Pearland " أنه يتم إدراك الضوضاء في قشرة المخ Cortex.

5- ويذكر " أحمد خاطر " أن الاثارة الزائدة لمستقبلات الاذن الباطنة تحدث دواراً أو غثياناً لدى اللاعب مما يفقده التوازن بشكل كبير مما يؤثر على أدائه.

6- وفي حين يذكر " كريستمان Cerestman " أن " فلورنس " قد أثبت أن تلف الأذن الداخلية يمكن أن يؤدي إلى الغثيان وتغير في ضربات القلب وضغط الدم والصداع والدوار.

7- لقد أثبتت دراسات كل مـن " جورنيكـل وكـوتس وشـيك " أن الـدور الـرئيس في تعديل أوضاع الجسم يكمن في عمل الجهـاز السـمعي ومـن ثـم يجـب أن يكـون الجهـاز سليماً وغير معرض للتلف.

8- يرى " أحمد عبد الخـالق " أن الضوضـاء يمكـن أن تـؤثر عـلى تقلـيص العضـلات وعمليات الهضم وإفراز اللعاب.

2. التأثيرات النفسية:

1. توصل " كاجلاند Kagland " أن الضوضاء تعرقل التركيز العام وتشتت الذهن.

2. ويذكر " عبد الرحمن العيسوي " أن الأعمال العقلية تتـأثر بالضوضـاء أكـثر مـن الأعمال الميكانيكية ومن ثم فهي تقلل من الكفاءة الإنتاجية للأعمال الدقيقة الصعبة.

3. أكدت الدراسات أن 40% من سكان العاصمة الألمانية " بون " مصـابون بـأمراض عضوية ونفسية نتيجة للضوضاء.

4. أثبتت التجارب أنه يزاد تركيز الانتباه إذا ما هدأ الوسط وامتنعت الضوضاء.

5. تعاق وظيفة التذكر ويميل بعض الأشخاص الغاضـبون إلى الـتصرف بعدوانيـة إذا تعرضوا لضوضاء غير متوقعة.

6. تفرط الضوضاء من تنشيطنا مبكراً قبل الوقت المطلوب حيث إنها تمثل مسـتوى من التنبيه أعلى مما ينبغي ومن ثـم فإنـه يـزداد اسـتعدادنا لأكـثر مـما ينبغـي والنتيجـة ارتكاب أخطاء عديدة بسبب فشل التوافق في الأداء.

7. ترى " جنات " أن الجهد الذي يبذله الفرد للتغلب عـلى أثـر الضوضـاء يمكـن أن يكون على حساب أعصابه وأن لكل فرد حد للاحتمال ومن ثـم يـؤدي إلى سرعـة الإجهـاد وكثرة الأخطاء ويقل بالتالي انتباهه وتركيزه في العمل.

8. إن تشويش الإشارات الحسية أو اختلالها بسبب الضوضاء يؤدي إلى عـدم تنفيـذ الحركات الإرادية بصورة مثالية.

9. لقـد أثبتـت " برودبنـت " أن الضوضـاء العاليـة الخاليـة مـن المعنـى يمكـن أن تؤثر على كفاءة العمل للمهام الطويلة حيث تستثير انتباهنا أكثر مـن الـلازم مـما يـؤدي

إلى فشل التوافق في الأداء.

10. أظهرت أبحاث " بابسكي Bapesky " أنه عند إثارة الجهاز السمعي فإنـه تقـل القدرة على الاحتفاظ بالتوازن وتلعب الضوضاء دوراً أساسياً في هذه الإثارة.

11. يرى " أحمد عبد الخالق " أن الضوضاء تؤدي من الناحية السلوكية إلى ارتكاب أخطاء أكثر لدى هؤلاء المعرضون للضوضاء عن غير المعرضين لها.

12. يؤكد " أحمد عبد الخالق " أن للضوضاء تـأثيراً عـلى التمييـز السـمعي وأخـيراً تعرف الضوضاء بأنها كل صوت يعامل على أنـه مـزعج ولـيس مـن الضروري أن تتناسـب درجة الإزعاج مع شدة الصوت ووحدة قياس ارتفاع الصوت أو حجمه، هـي " الديسـيبل Decibel ب D. B " وتحدد عتبة السمع على أساس أنها (صفر د. ب) ومـن المعـروف أن معدل الضوضاء الذي يزيد عن " 140 ديسيبل " يعد مرتفعاً بدرجة مؤلمة اما عنـد " 150 ديسيبل " فيمكن أن يمزق طبلة الاذن.

13. ويرى " أحمد عبد الخالق " أن سمع الإنسان يصاب ويعطـب عنـدما يتعـرض لشدة " 80 ديسيبل " لمدة 8 ساعات متواصلة في حـين أن الضوضـاء التـي تقـل عـن " 75 ديسيبل " يعد مأمونة.

الإضاءة والإبصار:

1. إن دراسة المثيرات البصرية المحيطة باللاعب كانـت مـن أهـم نصـائح " فيـتس وبوثنر Fitts & Posnor " والتي تتداخل مع هدفه الأساسي فتشوش عليه ومن ثم ينصحا بضرورة تثبيت النظر وتركيزه على نقطة واحدة أثناء القيام بالحركات المختلفة.

2. إن المعلومات التي تصل للمخ عن طريق البصر هي نوع من الإحساسـات غـير المباشرة كما وأن الطاقة الضوئية تتحول إلى إشارات عصبية تصنع في المخ إحساساً بالرؤية.

3. أما عن أهمية وضوح الرؤية بأبعادها الثلاثة فـيرى " أحمـد عكاشـة " أن عـدم دقة الإبصار المزدوج ذو البعد الثلاثي إنما يرجع إلى الاختلاف الطفيف بين الصورتين اللتـين تستقبلهما العينين، وهو ناتج عن وضع كل عين بالنسبة للجسم المرئي في المجال البصري.

4. وعن أهمية العلاقة بين مجال الرؤية والقدرة على التوازن يرى كل من " ويبـنر وويتكن Wopnor & Witkin " أن التوازن يتضاءل كلما ضعف المجال البصري.

5. وعن العلاقة بـين الإبصـار والإضـاءة يـذكر أنـه مـن المعـروف أن هنـاك بعـض الأعمال التي تحتاج إلى إضاءة مستمرة اشد من بعض الأعمال الأخرى ولكن من البـديهي إلا يزيد الضوء عن الحد اللازم لأن ذلك سـوف يـؤدي إلى زغللـة العـين (Glare) وبالتـالي يجب أن يكون الضوء ثابتاً في توزيعه ويركز على مكان العمل وليس عين العامل.

6. وفي هذا الصدد يذكر " العيسوي " أنه قد دلت الدراسـات العديـدة للضـوء أن البريق والإضاءة أو كثافة الضوء أو تركيزه أو انعكاسه هي المسؤولة عـن مشـكلة الإضـاءة ومن ثم يجب أبعاد الأجسام البراقة والعاكسة للضوء من مجال الرؤية.

7. في حين أسفرت دراسات " جـون اوت G - ott " والتـي أجريـت للتعـرف عـلى تأثير إضاءة الفورسنت على سلوك التلاميذ أن تلـك الأضـواء التـي لا تحتـوي عـلى الأشـعة فوق البنفسجية تتسبب في التأثير على الجهاز العصـبي للتلاميـذ، ومـن ثـم تـزداد لـديهم حالات الإفراط في الحركة Hyper activity بالإضافة إلى بعض الأمراض النفسية والعصـبية الأخرى، ومن ثم يوصي بتزويد الفصول بمصابيح لها خصائص الضوء الطبيعي والذي يجيـز مرور الأشعة فوق البنفسجية طويلة الموجات ويحجب قصيرة الموجات منها، والتـي ثبـت مسؤوليتها عن الإفراط في الحركة.

8. إن إجهاد العين يؤدي إلى الشعور بالتعـب حتـى مـع الألـوان الخاطئـة فهنـاك بعض الألوان التي تثير الأعصاب في حين أن بعضـها الآخـر يبعـث عـلى الارتيـاح وفي هـذا الصدد ترى " إخلاص عبد الحفيظ " أن هناك بعض المساحات اللونية تعمل على اجتذاب العين مدة أطول من غيرها.

9. وفي المجال الرياضي نجد أن المصوبين سواء في كـرة القـدم أو السـلة أو اليد أو الرماة أو ضاربو الإرسال يركزون دائمـاً عـلى نقـاط تنشـين محـددة

خاصة بهم إلا أن جلوس ووقوف وتحركات المشاهدين وألوان ملابسهم وعناصر الإضاءة وتوزيعها تؤثر على عين اللاعب باعتبارها خلفية لونية غير مريحة تتداخل مع هدفه الأصلي فتجعله يدقق النظر ومن ثم تجهد عيناه بحثاً عن هدفه.

10. اما عن الجانب الآخر فإن تلك الظروف تمثل إيقاعاً حركياً وديناميكياً يختلف عن ظروف التعليم أو التدريب الهادئة مما يؤثر في دقة أدائه الحركي.

11. وفي هذا الصدد يتفق " كوبر وسيدنتوب " على أن إشارات وتلويحات وحركات المشاهدين وألوان ملابسهم وراياتهم وشعارات فرقهم بالإضافة إلى الوحدات الاضائية وأبعادها وزوايا تركيبها وخصائصها وفلاشات الكاميرات تعد من أهم المثيرات البصرية التي تلتقطها عيني اللاعب وتقع في محيط بصره قبل وأثناء وبعد الشروع في الأداء الحركي الخاص به سواء كان فنياً أم بدنياً أو تكتيكياً.

أما تأثيرات الاضاءة والابصار فهي:

1. التأثيرات الفسيولوجية:

1- اقتحام المجال البصري والتشويش على الهدف الخاص باللاعب مما يؤثر على اتساع حدقة العين.

2- التأثير على الإبصار المزدوج ومن ثم عدم وضوح البعد الثالث البصري وحجم الهدف المنظور.

3- تضاؤل التوازن بسبب ضعف المجال البصري للاعب.

4- زغللة العين وإجهادها نتيجة للأجسام البراقة والفلورنسية وانعكاسه للضوء.

5- تؤثر الأضواء التي لا تحتوي على الأشعة فوق البنفسجية مباشرة على الجهاز العصبي ومن ثم تزيد من حالات الإفراط في الحركة وتتسبب في بعض الأمراض النفسية والعصبية الأخرى.

6- إن الألوان الخاطئة تؤدي إلى إجهاد العين مما يؤدي إلى الشعور بالتعب، وبعضها يعمل على اجتذاب العين مدة أطول.

7- التأثير في القدرة على الأداء العام والتعب العصبي.

2. التأثيرات النفسية:

1. تشتت الانتباه وعرقلة القدرة على التركيـز واسـتظهار الأهـداف الخاصـة بـاللاعبين في منافساتهم المختلفة.

2. عرقلة العمليات المرتبطة بتحديد نقطة التنشين الخاصة بكل لاعب على حدة، والتـي سبق له التدريب عليها واستظهارها منفردة.

3. اختلال القدرة على العزل البصري لدى اللاعبين حيال ما يقع بمناطق التركيز البصريـة أثناء الأداء.

4. التأثير على الإنجاز الأمثل نتيجة لتداخل المثيرات والتشـويش عـلى الإشـارات الحسـية لدى اللاعب.

5. التأثير على حالة ما قبل البداية للاعب وفق أنماط جهازه العصبي وارتباط ذلـك بكـل ما تقع عليه عينيه من مثيرات مختلفة.

6. عرقلة تنفيذ الحركات الإرادية بالسرعة والدقة المطلوبتين.

7. التأثير على عملية المدخلات الواقعة في مجال بصر اللاعب مما يؤثر بالتالي على نوعية العمليات الداخلية لديه ومن ثم كفاءة المخرجات المتمثلة في الأداء الجيد المبتغى.

8. زعزعة الثقة بالنفس وعرقلة مستوى الطموح نتيجة للبدايات الفاشلة أو غير الدقيقة نتيجة لشدة وتنوع الاستثارات البصرية التي تلتقطها عينيه.

طبيعة أسطح المنافسة

تتعدد أسطح أرضيات الملاعب وأماكن المنافسة ما بين (باركيه وتارتان وإسفلت وبلاط وثيل طبيعي وحمرة ورملي) سواء لملاعب كرة السلة أو القدم أو اليد أو الطائرة أو التـنس أو العاب القوى ومن ثم تختلف درجات صلابة تلك الأسـطح فـيما بينهـا مـن حيـث الخشـونة والنعومة وما يترتب عليها من اختلاف قوى لرد الفعل والاحتكاك والارتداد والتي تؤثر بلا شك في سرعة الانطلاق أو تغيير الاتجاه أو التوقف المفاجئ أو الوثب أو القفـز أو حتـى اسـتخدام أدوات وكرات اللعب ذاتها، مـما يـؤثر بـلا شـك في مسـتوى الإنجـاز المهـاري والتكتـيكي مـن ملعب لآخر فضلاً عن اخـتلاف معـاملات الاتـزان والـتحكم في الجسـم مـن جهـة واخـتلاف

مستوى الانفعال والتوتر وباقي العمليات النفسية الأخرى المرتبطة بالأداء من جهة أخرى.

فقد اتفق المهتمين بعلوم الرياضة التنافسية إن نجاح أي لاعب أو فريق إنما يتوقف على مدى إجادته للمبادئ الأساسية للعبة، فضلاً عن حسن استخدام المهارات والخطط المتعددة في الوقت والمكان المناسب.

ومن ثم فإن أرضية الملعب يجب أن تساعد اللاعبين على إتمام مهاراتهم وخططهم بنجاح تام دونما تأثير عليهم، إلا أنه قد وجد أن كافة المهارات المرتبطة بحركات القدمين بالذات " Work Foot " والتي تعتمد على الاحتكاك مع سطح الملعب والارتداد والاتزان وردود الفعل لإتمامها تختلف من سطح لآخر وفقاً لطبيعته الإنشائية، ومن ثم تتأثر أداء المهارات المختلفة تبعاً لنوعية الملعب وهما الأداء الفني والتكتيكي لدى اللاعبين.

تأثيرات أسطح المنافسة

1. التأثيرات النفسية:

يزداد توتر اللاعبين نتيجة لعدم إتمامهم لمتطلبات الحركة بدقة وتوازن، فتأرجح الأداء المهاري بين قدرة اللاعب على إمكانية الأداء وبين عدم قدرته على ذلك، حيث تؤثر فيه وإلى مدى بعيد وتفقده الثقة في نفسه من جهة، وتتسارع لديه عوامل الفشل في هذا الأداء من جهة أخرى حتى يفقد الرغبة في الأداء ذاته.

وفي هذا الصدد يذكر " الشيخ " نقلاً عن " مانيل " أن الحركة الأوتوماتيكية والتي يجب أن يتميز بها الأداء الرياضي هي تلك التي يتم إنجازها في الحال دون التركيز البصري أو الروية المزدوجة المركزة وأيضاً بدون انتباه معلوم.

في حين يرى " علاوي " أنه كلما زاد إتقان الفرد للمهارات الحركية كلما قل المجهود المبذول في محاولة الأداء، وكلما سمح له ذلك باستخدام كل تفكيره وانتباهه لأداء مختلف الواجبات الخططية في غضون المنافسة.

ويرى " الشيخ " أن المقصود بالحركة الأوتوماتيكية "الآلية" هي أن تكون محصنة ضد المؤثرات الداخلية والخارجية، والتي تتسبب في إعاقة الحركة والتأثير على نتيجتها.

وفي ذلك يرى " أندروز " أن العوامل المشتتة للانتباه تعتبر من أهم العوامل المؤثرة على الكفاية الإنتاجية، بينما يرى " جابر عبد الحميد " أن إدراك موضع معين يقل من دقته حينما يعرض مع غيره عما لو عرض وحده.

ولذلك فإنه يجب أن توفر أرضية الملاعب قدراً كبيراً من عناصر الاتزان المرتبطة بالاحتكاك وردود الفعل حتى يستطيع اللاعبون إتمام مهاراتهم بكفاءتهم التي اعتادوها على نفس نوعية الأرضيات الخاصة بهم، دونما شغل جزء من تفكيرهم أو انتباههم تجاه الأداء المهاري ذاته.

حيث يتفق كل من " ميللر ونينتون " أن احتكاك غير كاف يجعل الاحتفاظ بالتوازن شيء صعب، وقسم الاحتكاك إلى احتكاك ثابت واحتكاك متحرك، ويحتاج اللاعبون لهما بشكل كبير أثناء الأداء حتى يتم الأداء بصورة أكثر آلية.

أيضاً يجب أن توفر أرضية الملعب قدراً مناسباً للارتداد حيث يؤثر ذلك على مقدار الوثبة التي يؤديها اللاعب أو تنطيط الكرة والمحاورة أو التمريرات المرتدة، حيث يعتمد لاعبو كرة السلة واليد على دفع الكرة بالقدر الذي يسمح لهم بالسيطرة عليها مرة أخرى وكذلك يعتمد لاعبو التنس والكرة الطائرة على زوايا الارتداد فكلما كان السطح صلباً كلما كان الارتداد أكبر منه عن السطح الأملس.

حيث تفقد الكرة جزءاً من كمية حركتها نتيجة لاختلاف درجة صلابة السطح للمضرب وهنا تبرز مشكلة الملعب مع الارتداد حيث قد اعتاد اللاعبون على دفع كراتهم بقوى معينة لترتد إليهم أو لزملائهم لإتمام مهاراتهم المرتبطة بذلك كالتمرير المرتد والمحاورة والوثب والضربات الأرضية في التنس فوق أسطح ملاعبهم فإذا ما اختلف تركيب هذا السطح في الملاعب الأخرى فإن ذلك سوف يؤدي إلى اختلاف الأداء الفني كله، حيث يقل أو يزيد الارتداد عن المستوى المطلوب، مما يؤثر في آلية الأداء الفني ذاته ويؤثر بالتالي على الأداء الخططي المرتبط به مما يؤثر على إنجازات اللاعبين في المباراة.

ويرى " علاوي " أن اختلاف مكان المنافسة يعتبر من الأسس التي تشكل توقع الفرد الرياضي والمدرب للنتائج، ويرى أيضاً أن مكان اللعب والأدوات المستخدمة تسهم بقدر كبير في التأثير على حالة ما قبل البداية.

في نفس الوقت الذي يجب أن تعمل فيه أرضية الملعب وسطحه على مساعدة اللاعبين في أدائهم مهامهم بما يحقق أهدافهم المسبقة، حيث يؤثر ذلك في تشكيل خبرات النجاح والفشل لدى اللاعبين.

وفي ذلك يرى " اندروز " أنه إذا كان الأداء أحسن من الهدف المحدد مسبقاً شعر الفرد بالنجاح، أما إذا كان الأداء أضعف من الهدف المحدد شعر الفرد بالفشل، فالنجاح أدعى للنجاح وتكوين خبراته الناجمة.

وأيضاً كلما زاد شعور اللاعبين بالأمن والاطمئنان لأرضية الملعب ذاتها، كلما ساعد ذلك في تهيئة اللاعبين للأداء الجيد وقيامهم بأداء الحركات الأكثر صعوبة والمتميزة بالجرأة والشجاعة والمخاطرة دونما خوف من الانزلاق أو الإصابة الذي قد تؤدي إلى إحجامهم أصلاً عن أداء المهارات أو حتى غيرها.

2 - التأثيرات الفسيولوجية:

يرى " سامي عبد القوي " أن أهم التأثيرات الفسيولوجية التي يمكن ملاحظة أعراضها تتمثل في الخوف الحاد والتوتر الشديد والرعشة وعشوائية الحركات فضلاً عن صعوبة التنفس وارتجاف الأطراف وجفاف الحلق وشحوب الجلد، كما يمكن ملاحظة تشويش الوعي والأرق المستمر وزيادة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم وزيادة إفراز العرق مع الرغبة في التبول.

وعلى جانب آخر يرى " زكي الحبشي " أن أهمية الاتزان " كمهارة عصبية عقلية " لا ترجع فقط إلى منع الجسم من السقوط أو استرجاع التوازن بعد فقده، إنما ترجع أيضاً إلى أنه يساعد الفرد على تحقيق الكفاية العضلية والتحكم في اتجاهات حركاته.

ومما لا شك فيه أن هذه الأعراض ترتبط بعوامل القلق التي يشعر بها اللاعب نتيجة لاختلاف سطح الملعب عما تعوده من قبل.

ومن ثم تختلف لديه أيضاً درجة التوقع الجيد للأداء مما يزيد من توتره العضلي والعصبي ويزيد من عدد الاستجابات الحركية غير المجدية، وعدم الدقة في توجيه أو استخدام أدوات اللاعب ذاتها وتختل لديه القدرة على أداء المهارات العضلية العصبية كالدقة والاتزان والتوافق وسرعة رد الفعل وسرعة الأداء.

ونستخلص مما تقدم:

1. إن الإعداد النفسي السليم لتحمل عبء المنافسة يعد العامل الأساسي لمنع الاستثارات الزائدة التي تضر بمستويات الإنجاز، ونجاح اللاعب في تحقيق النصر إنما يساعده في التعود على مواقف وظروف المنافسة ذاتها وعملية التعود تلك إنما هي في الحقيقة إحدى صور التكيف مع الواقف.

2. عندما يدرك الرياضيون الجو البيئي العام للمنافسة فإنه يتوالد لديهم إحساس مهدئ وشعور بالثقة في الذات يساعدهم على الإيجابية والفعالية قبل ظهور الانفعال الذي قد يؤدي إلى انخفاض مستوى القوى.

3. إن التنافس بين القدرات والمتطلبات التي تمليها المنافسة يعد عنصراً محفزاً يحتم على اللاعب استخدام كافة إمكاناته، فإذا تمكن من تنفيذ الواجبات الملقاة على عاتقه شعر بالنجاح والرضا فيتقدم على اجتياز واجبات أخرى أكثر صعوبة.

4. يرى " أبو عبية " نقلاً عن " روبتشتين " أنه إذا ما تطور استعداد اللاعب للأداء يتطور أيضاً في نفس الوقت المستوى المطلوب إنجازه ومن ثم يجب على المدرب بعث الثقة بين الرياضيين من جهة وظروف المنافسة العامة والبيئية من جهة أخرى ويتم ذلك بالتدريب تحت نطاق هذه الظروف وفي مواقفها الطبيعية، فإذا لم يكن هذا ممكناً ففي ظروف صناعية مشابهة لمواقف وظروف المنافسة الطبيعية حتى يتمكن اللاعبون من التعود عليها والتكيف معها.

5. إن تنظيم التعود على المواقف وظروف المنافسات يدخل أهم طرق الإعداد النفسي للاعبين وفيها يجب تعويد اللاعب على استخدام مختلف الوسائل التي تسهم في تكيفه مع تلك الظروف والاعتياد على المواقف والاحتمالات، وهذا في حد ذاته يسهم في حسن توقيعه ومجابهته للاحتمالات المختلفة ويعمل على إخماد ما قد ينتابه من خوف أو قلق

او رهبة.

6. يتفق كل من " سعد جلال وعلاوي " مع " كولفن وإدوارد وودرو " على أهمية الأداء النفسي المقنن طويل المدى قبل بـدء التنـافس بوقـت كـافٍ لزيـادة تركيـز اللاعـب وتجنيبه الانشغال بالتفكير في المنافسة وذلك بالتدريب في ظروف المنافسة ذاتها.

التقويم في التربية الرياضية

إن الـربط بـين طرائـق التـدريس وتأثيرهـا في الطـلاب تعـد مـن الطرائـق المفيـدة والمجدية في تقويم عملية التدريس التي تحتاج إلى الصبر والتحمل والمثابرة من الأشـخاص الذين يمارسـون مهنـة التـدريس وأن يتكيفـوا معهـا ويسـتعدوا لمواجهـة جميـع المشـاكل والصعوبات التي تواجههم، لأن من الطرائق المفيدة والمجدية في تقـويم عمليـة التـدريس هي ملاحظة ما يفعل طلابك، فإذا طلب منـك أن تقـوم مدرسـاً وسـمح لـك أن تنظـر إلى ناحية تربوية واحدة في التقويم فإن النصيحة لك أن تنظر إلى ما يفعله الطلاب أكـثر مـما تنظر إلى ما يقوم به ويفعلـه المـدرس، لأن شـكل التـدريس الجيـد مـرتبط بـالطلاب ومـا يقومون به من تطبيق واستجابة لما يطـرح مـن قبـل المـدرس، لهـذا وجـب عـلى المـدرس الانسجام والتعايش مع طلبته من أجل أداء رسالته بكفاءة وأمانة لأن مهنة التـدريس لهـا قدسية واحترام وإجلال في كل المجتمعات وعلى اختلاف مستوياتهم.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي ومدرسي التربية الرياضية عدم الاكتفاء بإلمامهم بالمادة التعليمية بـل مطلـوب مـنهم أن يمتلكـوا المهـارة والفعاليـة اللازمـة لأداء مهماتهم التدريسية في المواقف التعليمية ومن هنا فقد تغيرت برامج إعـدادهم واتجهـت نحو اعتماد الكفايات الأدائية وتمكينهم من إجادة أعمالهم التدريسية المختلفة لأن المعلم المؤهل هو الذي يمتلك المهارة والفعالية اللازمة لأداء مهماته التعليمية.

إن أهمية تقويم معلم التربية الرياضية تنبثق من الدور الـذي يؤديـه والأثـر الذي يمكن أن يحدثه المعلم الناجح من طلبته لذا فإن تقويم أداء المعلـم يعـد أمـراً ضرورياً لنجاح أهداف التعليم، وإن معرفة السمات التي تؤدي إلى النجـاح في مهنـة التدريس تعد العملية الأساسية في التربية الحديثة والتقويم يسـهم في تحسـين الأداء ويجعله قابلاً للتطور لكونه عملية تشخيصية علاجية تبين نواحي الكفايـة والقصـور

وبه يمكن تصحيح مسار العملية التعليمية.

يطرق التقويم باب التربية الرياضية كما يطرق جميع مناحي الحياة وممكن لمس ذلك من خلال التوجيهات والتوصيات للاختصاصيين التربويين في حقل التربية الرياضية حيث أكدت على أن عمل مدرس التربية الرياضية هو نشاط تربوي عملي موجه نحو إقرار المهام والأنشطة الرياضية إضافة إلى بناء العلاقات الاجتماعية الجيدة والمفيدة والتي بدورها تعمل على نجاح الإعداد البدني والنفسي والمعرفي وبناء الشخصية المتكاملة للطلبة، وبما أن مدرس التربية الرياضية في تماس لوقت كبير مع طلبته فهم يتوجهون إليه برغبة لكونه أقرب المدرسين لهم لتوفير الأنشطة الرياضية التي تتميز بالمرح والسرور والمحافظة على صحتهم وتحسين قوتهم وبناء شخصيتهم والتي تؤدي إلى نجاح العمل التربوي.

وبما أن التقويم الرياضي في التربية الرياضية هو عملية مستمرة متصلة بهدف يهتم بقياس نتائج التعليم وذلك بهدف التحسين في أغراض ومحتوى المنهاج حتى يتم التأكد من تحقيق الأهداف المنشودة، لذا فإن إعادة تقويم البرامج أو طرائق التدريس أو الاثنين معاً وإجراء ما يلزم من تعديلات ضرورية لجعل التربية الرياضية تسير على أساس علمي سليم وقدرة على تقديم خدمات أكثر وأعظم للمتعلمين بميدانها ومساعدتهم للوصول إلى نتائج أفضل (الربيعي محمود - 2001 - 46).

وحيث إن التقويم عملية تربوية تستخدم فيها طرق القياس وصولاً بالمعطيات إلى نتائج موضوعية متقدمة وإصدار أحكام أو قرارات في خاصية معينة فإن التربية الرياضية هي جزء من هذا التدريس لتكوين مجتمع ناضجاً بدنياً ونفسياً.

أهداف التقويم في التربية الرياضية

إن تقسيم " بلوم " للأهداف الخاضعة للتقويم لا يزال من أكثر التصنيفات شيوعاً وفائدة في مجال الأهداف التعليمية وتحديدها بشكل يكفل إيضاح نواتج التعلم الممكنة التي يتوقع أن يحدثها التعلم، ويقوم هذا التصنيف على افتراض أساسي يجعل وصف ناتج التعلم في صورة تغيرات معينة في سلوك التلميذ ممكناً، مما يتيح للمعلمين صياغة أهدافهم في عبارات سلوكية واضحة.

ويتكون تصنيف " بلوم " من ثلاث مجالات:

1. المجال المعرفي.
2. المجال الوجداني.
3. المجال النفس حركي.

المجال المعرفي:

ويشمل الأهداف التي تتناول تذكر المعرفة أو إدراكها وتطوير القدرات والمهارات الذهنية.

المجال الوجداني:

ويتضمن الميول والاتجاهات والقيم والقدرة على التذوق ويتم من خلال ما يأتي:

(الاستقبال - الاستجابة - الحكم القيمي - التنظيم القيمي - تمييز القيمة) وتتدرج هذه المستويات الوجدانية وفقاً لصعوبة عملية التفاعل فتبدأ بالاستقبال وتنتهي بتمييز القيمة.

المجال النفس الحركي:

يتضمن المهارة الحركية: ويتطلب التنسيق والتآزر بين العقل والحركات التي يؤديها أجزاء الجسم المختلفة وتكتسب هذه المهارات في صورة مجموعة من (المحاكاة - التناول والمعالجة - الدقة - الترابط - التطبيع).

أساليب التقويم في التربية الرياضية

يوظف المعلم في تقويم نمو طلبته أساليب وأدوات تقويم متنوعة بحسب متطلبات الموقف التعليمي لتقدير كفايات مختلفةوهي:

- ❖ الاختبارات البدنية لقياس الصفات البدنية.
- ❖ الاختبارات الحركية لقياس القدرات الحركية.
- ❖ اختبارات المهارات الحركية لمختلف الأنشطة.
- ❖ اختبارات الورقة والقلم للمعارف والمعلومات والحقائق المرتبطة بالنشاط الحركي.
- ❖ مسابقات في المقال وفي المعلومات مكتوبة وشفوية.

❖ ملاحظة السلوك.

❖ مقاييس للاتجاهات.

❖ اختبارات للتكيف الاجتماعي والشخصية.

❖ القوائم ومقاييس التقدير.

مسؤوليات ومهام معلم التربية الرياضية

قبل مناقشة المهام الرئيسية للعاملين في ميدان التربية الرياضية فمن المهم معرفة المسؤوليات العامة المتعلقة بأغراض مهنتهم والتي تتضمن برامج الأنشطة والقيادة الفعالة وبرامج القياس والتقويم وإعادة تقويم المناهج دورياً خلال فترات منتظمة، فإذا تمكن معلم التربية الرياضية معرفة المستويات التي تشكل أساس مسؤولياته فإنه سيكون قادراً على فهم واجبات الهيئات القيادية فهماً سليماً والقيام بمسؤولياته التي يتعهد بها لدى قبوله لوظيفته وهي (محمود الربيعي - 2001 - 42):

1 - معرفة أغراض مهنة التربية الرياضية.

2 - تخطيط وإدارة برامج التربية الرياضية.

3 - توافر القيادة الرشيدة الفعالة التي تساعد على تحقيق أغراض التربية الرياضية.

4 - إعادة تقويم مناهج التربية الرياضية وبرامجها.

5 - استخدام الاختبارات والقياس.

أهمية الاختبارات والقياسات في التربية الرياضية

كثيراً ما يتساءل المدرسون هل أن الأهداف التعليمية قد تحققت أو لم تتحقق من خلال تطبيق المنهاج السنوي الخاص بالتربية الرياضية؟ ولغرض الإجابة عن هذا السؤال لا بد أن تتوفر لدى المربين معلومات يمكن تفسيرها ومن ثم الاستدلال عليها فيما إذا تحققت الأهداف، وعليه تعتبر الاختبارات والقياسات بأنواعها المختلفة كمرآة تعكس مقدار التطورات والتغيرات التي تحصل في سلوك المتعلمين سواء أكانت معرفية أم وجدانية أم نفس حركية وفيما يأتي توضيح لأهمية الاختبارات والقياسات في التربية الرياضية وخاصة خلال الدرس:

1. تقويم طرائق التدريس:

تعد الاختبارات والقياسات أداة مهمة لمعرفة هل أن الطريقة أو الأسلوب المستعمل من قبل المدرس قد حققت الأهداف المخطط لها، وهذا لا يتم إلا من خلال جمع البيانات عن طريق الاختبارات والقياسات، ومن ثم ملاحظة نقاط الضعف لمعالجتها أو نقاط القوة لتعزيزها وبالتالي الوصول إلى أفضل طريقة وأسلوب لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها.

2. معرفة الفروق الفردية:

يلاحظ أن هناك فروقاً فردية في القدرات البدنية لدى الفرد نفسه، عندما يشعر الطالب أن ذراعه اليمنى أقوى من ذراعه اليسرى أو بالعكس فكيف الحال بالنسبة للأفراد، فالصف الواحد يحتوي على مجموعة من الطلبة ومن الطبيعي أن هذه المجموعة غير متجانسة في القدرات، فالاختبارات والقياسات تساعد المدرس على تقسيم الطلبة كل حسب قدراته ومن ثم على تجانس الأداء ضمن المجموعة، مما تعطي الإمكانية لكل طالب على أداء الواجب الحركي والتنافسي بدافعية ومن دون تردد.

3. اكتشاف الطلبة الموهوبين:

من خلال ممارسة الأنشطة والألعاب الرياضية بشكل خاص في درس التربية الرياضية من قبل الطلبة، لا يستطيع المدرس أن يلاحظ الطلبة جميعهم أثناء أداء الواجب الحركي فضلاً عن ذلك لا يستطيع التركيز على الطلبة ذوي المستوى الجيد أو العكس وتشخيص الطلبة ذوي المستوى الضعيف، ولكن عن طريق الاختبارات والقياسات سوف يحصل المدرسون على بيانات توضح قدراتهم وإمكانياتهم البدنية والمهارية وبالتالي اكتشاف الطلبة المتميزين بمستوى الأداء الجيد الذي يتوقع أن يكون له شأن في المستقبل.

4. وضع الدرجات:

لا توجد وسيلة غير الدرجة للحكم على مستوى إنجاز الطلبة، وعليه تعد الاختبارات والقياسات هي الوسيلة الوحيدة التي تمكن المدرس من وضع الدرجات لمستوى أداء الواجبات الحركية المطلوب تنفيذها من قبل الطلبة ومن ثم

الحكم على مستوى الأداء وتقويمه.

5. التوجيه والإرشاد:

غالباً ما يمارس الطلبة الألعاب التي تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم ومن ثم يكون هناك مضيعة للوقت والجهد من خلال هذه الممارسة المبنية على إشباع الحاجات، لذا فعن طريق الاختبارات والقياسات يستطيع المدرسون إرشاد الطلبة وتوجيههم نحو الألعاب التي تتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم البدنية والمهارية وغيرها من العوامل، وبالتالي يؤدي هذا التوجيه إلى الاقتصاد في الجهد والوقت في تحقيق الأهداف.

6. البحث العلمي:

هناك علاقة بين البحث العلمي والاختبارات والقياسات، فعندما يواجه المدرسون مشكلة ما خلال تطبيقات درس التربية الرياضية فلا يمكن حلها إلا من خلال البحث العلمي وذلك عن طريق جمع البيانات عن هذه المشكلة، فالاختبارات والقياسات هي أدوات البحث العلمي، فعن طريقها يستطيع المدرسون جمع البيانات، واستخدامهم للأدوات المناسبة لحل المشكلات من أجل تطبيق المنهاج وتحقيق الأهداف الخاصة في التربية الرياضية.

تقويم مدرس - معلم - التربية الرياضية

يتمتع أكثر معلمي التربية الرياضية باستعدادات طبيعية ومميزات تفوق مستوى عملهم، غير أن هناك عوامل معوقة منها نقص الخبرة وطبيعة المناهج الدراسية ووسائل التعليم وعدم القدرة على معالجة شؤون الإداريين وهبوط المستوى الصحي والمطالبة بالحصول على جوائز، وهذه المعوقات تقف حائلاً دون تمكينهم من استثمار مهاراتهم واستعداداتهم الطبيعية لذلك فإن فهم هذه العوامل والتغلب عليها من خلال دراسة المواقف وحصر الإمكانات وإعداد الوسائل اللازمة للتنفيذ ومدهم بكل ما هو جديد في مجال عملهم وبذل الجهود في مساعدتهم ستكون وسائل مفيدة لرفع مستواهم وخبراتهم ومهاراتهم والتي بدورها تعمل على تحقيق أحسن النتائج بأحدث الطرق للوصول إلى مستوى أفضل.

ويحتاج النموذج الأساسي للتقويم كما حدده سايندتوب 1992 إلى إضافتين لجعله أكثر فائدة لتطوير خطوات التدريس المؤثرة أولها الاعتماد على التغذية الراجعة التي تحفز إلى استخدام المعلومات التقويمية لغرض تغيير أساليب أو خطط استراتيجية للتدريس وثانيهما التغذية الراجعة باستخدام معلومات عن نتائج المتعلمين لتغيير وسائل أو طرق التدريس وهذه معلومات تقويمية عن طرائق أنشطة المتعلمين ونتائجهم (سايندتوب - 1992 - 44).

وان الذي يعنيه التقويم في الميدان التربوي والرياضي وعلى صعيد التدريس قد يتطلب عمل المدرس أن يتخذ عدة قرارات في مجال عمله المتشعب وهي:

1. عرض الحقائق والأفكار وتحليلها بالاعتماد على الأسلوب العلمي والمنطقي في إعطاء فهم لطبيعة التقويم.

2. اقتراح وسائل وإجراءات تساعد على تطوير عمله وجعله متكاملاً بحيث يستطيع أن يحقق ما يسعى إليه من أهداف وغايات.

فالواجب هنا أن المدرس يحاول جمع البيانات لغرض تكوين أحكام تمكنه من اتخاذ القرارات اللازمة، ولهذا فإن اتباع الطريقة العلمية المنظمة من جمع البيانات يعد أمراً مهماً وهذه العملية عادة تعرف بالتقويم.

إن إجراءات التقويم التي وضعها (Burton and Miller - 1998 - 265) وهي:

1. جمع المعلومات والبيانات اللازمة باستخدام وسائل مناسبة.

2. إصدار الحكم على قيمة المعلومات والبيانات المتجمعة وفقاً لبعض المحكات التقومية كالمعايير أو المستويات وغيرها.

3. اتخاذ القرار على ضوء الحكم.

لهذا يجب أن يتضمن التقويم في المجال الرياضي تقديراً لأداء الطالب ثم إصدار أحكام على هذا الأداء في ضوء أحكام محددة لمواصفات الأداء، كما أنه يقيس أيضاً تقويم مقدار الحصيلة التي تعبر عن التغييرات التي يتم الوصول إليها عن طريق ممارسة برامج التعليم والتدريب.

وعلى الرغم من تعدد الأنشطة الرياضية وكثرتها إلا أن التقويم قد طرقها جميعاً دون استثناء فصيغها بالصيغة العلمية التي هيأت لها الطريق السليم للتقدم

والرقي (المندلاوي وناجي - 1989 - 20).

ويقول " بوتشر Butcher " عن التقويم في المجال الرياضي " إن استخدام التقويم أمراً حتماً إذا ما أردنا أن نعرف مدى فائدة أو فعالية البرامج التي تدرس وما يتم عن طريقها، وإذا ما أردنا التحقق من أن هذه البرامج تحقق الأغراض الموضوعة من أجلها وكذلك يساعد التقويم على التعرف على مواطن الضعف والقوة في الأفراد والبرامج " (الحكيم - 2004 - 20).

والتقويم في التربية الرياضية لا يقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الفرد، ذلك لأن الشخصية أهم وأشمل من كونها تعبر عن نتيجة أو اختبار أو مقياس واحد يقيس أو يختبر جانباً واحداً من جوانب شخصية الفرد المتعددة الأبعاد لذا يعتبر التقويم التربوي الرياضي عملية تقدير شاملة لكل قوى وطاقات الفرد، فهي عبارة عن عملية جرد لمحتويات الفرد (علاوي ورضوان - 2000 - 23).

إن التربية الرياضية من المصادر الحيوية لتربية الأجيال تربية سليمة عن طريق النشاط الحركي وفي المدارس الحديثة خاصة، وقد اهتمت المؤسسات والمعاهد التربوية ومعاهد إعداد القادة والمتدربين بتدريب الدارسين بها على وسائل التقويم الحديث حتى يتمكنوا بالطرق العلمية السليمة تقويم برامجهم ورياضتهم وأنفسهم ومعرفة مدى ما يحققه النشاط الحركي أو البدني من العملية التربوية، ولم تقتصر بذلك على المدرسة وإنما تعدته إلى خارجها، فإن العملية التي يجريها المدرس كل حسب مجال عمله يقصد معرفة مدى الإفادة من الدرس أو البرنامج ومدى تأثره في تغيير سلوك الطلبة من إكسابهم المهارات الحركية المتعددة والعادات الصحية السليمة، فضلاً عن التعرف على مدى تقدم أو تأخر مستوى الطالب والأسباب المؤدية إلى ذلك، إذ تم من خلالها التشخيص العلمي الصحيح لمواطن الضعف لتجاوزها أو تعزيز القوة فيها.

إن مدرس ومعلم التربية الرياضية بحاجة إلى تفهم أوضاع تعليمية جديدة تتلائم مع التطورات السريعة التي بدأت تلامس الحياة كافة ومنها التربية الرياضية لهذا فالتقويم الصحيح والناجح لعملهم سيكون وسيلة أساسية تمكنه من مواجهة المستقبل من خلال تعريفهم بالمفاهيم الدقيقة الخاصة باختصاصهم وتزويدهم

بالقـدر الكـافي مـن المعلومـات لفهـم الأبعـاد والاتجاهـات المعـاصرة في مجـالات التربيـة الرياضية في إطار العلاقة التي تربط بينها وبـين عنـاصر العمليـة التربويـة ولأجـل تحقيـق هذه الأهداف سوف يتم عرض الحقائق والأفكار وتحليلها بالاعتماد على الأسلوب العلمي والمنطقي في إعطاء فهم لطبيعة التقويم واقـتراح وسـائل وإجـراءات تسـاعد عـلى تطـوير عمل معلم ومدرس التربية الرياضية وجعله متكاملاً بحيث يستطيع أن يحقق مـا نسـعى إليه من أهداف وغايات.

وبما أن عمل المعلم كنشاط تربوي موجه نحـو إقـرار المهـام التخصصـية في عمليـة التدريس والتدريب المنهجية وصياغة الاهتمامات الخاصة لـدى طلبتـه فهـو يسـاعد عـلى نجاح الأنشطة التربوية التي تعمل على رفع مستوى الطلبة وبناء شخصيتهم وهذا بـدوره يساعد على نجاح المهام التربوية التي تعتمد أساساً على شخصية المعلم والصفات الجيـدة التي يحملها والتي تساعده على تحقيق مهامه المطلوبـة وترفـع مـن مكانتـه الاجتماعيـة وتفرض شخصيته على الآخرين.

ومن أجل التوصل لوضع أساليب ومعايير علمية دقيقة وصحيحة لتقـويم معلمـي ومدرسي التربية الرياضية تبنى على أساس تحليل مصـادر المعلومـات المتعلقـة بالموضـوع وتوزيعها بشكل دقيق يجب العمل بالتوصيات الآتية:

❖ إدخال وتطبيق الوسائل والأسـاليب العلميـة الحديثـة في مجـال تقـويم معلمـي ومدرسي التربية بشكل دائم ومستمر، مما يـؤدي إلى رفـع مسـتوى عملهـم لأنـه لا يمكـن الوصول إلى الطمـوح المنشـود عـن طريـق وسـائل وأسـاليب تقليديـة بعيـدة عـن العلـم وأساليبه وتقنياته.

❖ لا يمكن جعل عملية التقويم لمعلمـي ومـدرسي التربيـة الرياضـية مقـتصرة عـلى المشرف التربوي وأن لا تتحدد بالزيارة القصيرة لهم لأن مثل هذه الزيارة لا تفسح المجـال لمعرفة قدراتهم وكفاءتهم لهذا يجب أن يشارك فيها أكثر مـن شـخص لـه علاقـة بعملهـم وذلك بجعل عملية التقويم ذات قيمة من الناحية العلاجية لتبادل وجهات النظر بحريـة

وبصراحة لأجل التوصل إلى حل المشكلات التي تواجههم.

❖ عدم الاعتماد على طريقة واحدة لتقويم معلم ومدرس التربية الرياضية بل يمكن استخدام (الملاحظة - الزيارة - المقابلة - الاختبارات والقياس والاستفتاءات) أو أي أسلوب آخر يلائم الموقف المراد تقويمه والمتعلق بمهام عملهم وأنشطتهم المتنوعة.

❖ يجب أن يتم تقويمهم في ضوء ما كانوا عليه سابقاً وليس مقارنتهم مع زميل آخر لهم أو مع صورة المعلم المثالي، وأن يكون التقويم تشخيصياً لتحديد الأسباب والعوامل المؤثرة على أنشطتهم والمهام الموكلة لهم.

❖ اتباع أسلوب التنظيم الديمقراطي عند التقويم لأنه يشجعهم ويدفعهم إلى الابتكار وإبداء الآراء ويخلق جو من الانسجام والتعاون ويكسبهم قدرة على مسايرة التطورات السريعة في مجال اختصاصهم.

❖ الاعتماد على مبدأ الكفاءة في تحديد عدد الزيارات لأن المعلم والمدرس الكفء تقل حاجاته في الإشراف التفصيلي على عمله ويقتصر على الإشراف العام بالنسبة للخطط والمشروعات، اما المعلم والمدرس الضعيف فهو الذي يحتاج إلى الإشراف التفصيلي بشكل مستمر لرفع كفاءتة الاختصاصية ومساعدته على الإمعان في مهاراته التدريسية وتحسينها من أجل تطوير عمله.

❖ إن التقويم المستمر والمراقبة الدورية المنتظمة للمعلم والمدرس الجيد تعتبر من الحوافز المهمة للنمو الاختصاصي والمحافظة لا على الكفاءة فقط بل مساعدتهم على الإمعان في مهاراتهم وتحسينها.

وقد تم وضع استمارة خاصة لتقويم معلمي ومدرسي التربية الرياضية من قبل جهاز الإشراف في وزارة التربية العراقية وقد شمل على مجالات التقويم التالية:

	الفقرات				
1	اهتمامه بالتخطيط للدرس (الخطتين السنوية واليومية)				
2	تتبعه في حقل اختصاصه وتمكنه من المادة التي يدرسها				
3	قدرته على ربط مادة التربية الرياضية بالتربية الصحية وتوفير مواد الإسعافات الأولية				
4	نشاطه الداخلي والخارجي واهتمامه بإعداد وتدريب فرق المدرسة والمهرجانات الرياضية				
5	نشاطه في وضع وتنفيذ البرامج الكشفية / المرشدات				
6	قدرته على اكتشاف الأخطاء الشائعة وتصحيح واكتشاف ذوي المواهب الرياضية والعناية بهم				
7	نجاحه في تطبيق النشاط الجمعي والفرقي				
8	اهتمامه بالامتحانات العلمية وأسلوب إجرائها				
9	اهتمامه بالأدوات الرياضية وتهيئتها والملاعب وتخطيطها				
10	اهتمامه بسجلات الأنشطة الرياضية والكشفية / المرشدات / النشرات الجدارية				
11	قدرته على إدارة وتحكيم المباريات ومساهمته في تدريب منتخبات التربية				
12	استغلاله لإمكانات المدرسة ومنتديات الشباب والملاعب القريبة في تنفيذ البرامج الرياضية				
13	اهتمامه بتوجيه وتشجيع الطلبة في المجالات الرياضية المختلفة				
14	لياقته البدنية واهتمامه بقيافته الرياضية وقيافة طلبته				
15	علاقته مع الطلبة وقدرته على قيادتهم وحل مشكلاتهم				
16	استفادة الطلبة ونموهم في المجال الرياضي				
17	اهتمامه بالتوعية الوطنية والقومية داخل المدرسة وخارجها				
18	شخصيته وقدرته في تدريب الطلبة على الضبط والنظام				
19	علاقته بالعاملين في المدرسة والمسؤولين عن التربية الرياضية				
20	اهتمامه بتطبيق التعليمات ومتابعة التوصيات والالتزام بحسن تأديته للواجبات وسرعة إنجازها				

*السيرة الشخصية للمؤلف

محمود داود سلمان الربيعي.

دكتوراه تربية رياضية.

أستاذ المناهج وطرائق التدريس في التربية الرياضية.

- حاصل على شهادة البكالوريوس في التربية الرياضية عام 1967 من جامعة بغداد كلية التربية الرياضية وشهادة الدكتوراة من جامعة صوفيا في بلغاريا عام1986.

- البحوث المنشورة داخل وخارج العراق (54).

- تأليف(8) ثمانية كتب منهجية ومساعدة.

- المؤتمرات العلمية المشارك فيها داخل وخارج العراق(48).

- حاصل على جائزة رعاية الملاكات العلمية من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية.

- حاصل على جائزة الأستاذ المتميز علمياً والمعروف عالمياً من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية.

- حاصل على جائزتان تقديريتان بمناسبة يوم العلم من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية.

- حاصل على (34) شهادة تقديرية لنشاطاته العلمية والإدارية والرياضية.

- نشر (94) دراسة ومقالة بالصحافة العراقية والعربية ومواقع الإنترنيت.

- أشرف على (32) طالب ماجستير ودكتوراه.

- شارك في عشر دورات تحكيمية وتدريبية وتقويمية.

- حاصل على الشارة الخشبية ودراسة التدريب الأهلية ودراسة التدريب الدولية في الكشافة (قائد تدريب دولي).

- عضو هيئة تحرير مجلة علوم التربية الرياضية.

- عضو اللجنة الاستشارية لمجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية.

- عضو لجنة الدراسات العليا واللجنة العلمية في كلية التربية الرياضية.

- عضو اللجان التحضيرية والعلمية لمؤتمرات جامعة بابل ولسنوات عديدة.

- عضو لجنة الترقيات والتعضيد المركزية في جامعة بابل ولسنوات عديدة.

*المناصب.

- معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا.

- رئيس قسم العلوم النظرية.

- رئيس اتحاد الرياضة الجامعية في جامعة بابل.

- رئيس اتحاد كرة القدم وألعاب القوى لمحافظة بابل ولسنوات عديدة.

- عضو ممثلية اللجنة الأولمبية الوطنية في بابل ولسنوات عدة.

- مدير النشاط الرياضي والكشفي لمحافظة بابل.

- مدير وحدة الرياضة الجامعية لمحافظة بابل.

المصادر والمراجع

أحمد حسين، فارعة حسن محمد (1999): التربية البيئية واجب ومسؤولية، عالم الكتب، الأردن.

أحمد بلقيس، توفيق مرعي (1987): الميسر في سيكولوجية اللعب، دار الفرقان، عمان، 2005.

❖ أحمد عبد الرحمن السرهيد وفريد إبراهيم (1991): الأسس العلمية للتربية الرياضية، القاهرة.

أبو علام، رجاء محمود وشريف محمود (1983): الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، دار التعلم كلية التربية، جامعة الكويت.

أبو السمير، سهيلة (1985): المجمعات التعليمية وسيلة لتطوير المناهج وطرائق التدريس، مجلة رسالة المعلم الأردنية، المجلد السادس، العدد الثالث والعشرون، عمان.

❖ إعادة إحياء المدارس وتوطيد التعليم في العراق (2004)، وزارة التربية.

انتصار كاظم جواد (2005): سيكولوجية التدريس ووظائفه، دار الاخوة للتوزيع والنشر، عمان.

أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي (2005) مناهج التربية البيئية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

أبو جادو صالح محمد علي (2003): علم النفس التربوي: دار المسيرة، عمان.

❖ أسامة كامل راتب (1999) النمو الحركي مدخل للنمو المتكامل للطفل والمراهق، دار الفكر العربي، القاهرة.

بدر عمر العمر (1999): التعليم في علم النفس، مطابع الكويت، الكويت.

❖ بشير محمد عريبات (2004) التربية البيئية، دار المناهج، عمان.

بشير محمد وأمين سليمان (2004): التربية البيئية، دار المناهج، عمان.

بسطويسي أحمد، وعباس أحمد صالح (1984): التدريس في مجال التربية الرياضية، مطبعة جامعة الموصل، الموصل.

❖ بسطويسي أحمد(1996) أسس نظريات الحركة، ط1، دار الفكر العربي.

البيلي، محمد عبد الله وآخرون (1997): علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1، مكتبة الفرح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.

توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة (1998): تقدير التعليم، دار الفكر، الأردن

❖ التربية البيئية في مناهج التعليم العام في الوطن العربي (1987)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

❖ جمال صالح وآخرون (1992) تدريس التربية الرياضية، مطبعة جامعة الموصل.

❖ جمال الدين الشافعي (2003) تربية الخلاء والحركة الكشفية، دار الفكر العربي، القاهرة.

جابر عبد الحميد جابر (1985): دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمفهوم الذات لدى عينتي من طلاب مدارس قطر في مرحلة المراهقة، مركز البحوث التربوية (79)، الدوحة، جامعة قطر.

❖ جابر عبد الحميد (1997) الأسس النظرية - الاستراتيجيات والفاعلية - ط1 - دار الفكر العربي - القاهرة

❖ جونسن، ديفد وجونسون، روجر وهوليك، اديث جونسون: التعلم التعاوني، (ترجمة) مدارس الظهران الاهلية، الظهران، السعودية، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع، 1995.

❖ جونسن، ديفد وجونسون، روجر: التعلم الجماعي والفردي: التعاون والتنافس الفردية، (ترجمة) رفعت محمود بهجت، القاهرة، عالم الكتب،

.1998

الجوهرة الجوفان (2000): طرق تدريس المواد الاجتماعية، مجلة الإشراف التربوي، السعودية.

❖ حامد زهران عبد السلام (1995) علم نفس النمو، ط1، علم الكتب، القاهرة

❖ حسن شفيق (2006) الوسائط المتعددة وتطبيقاتها في الإعلام، رحمة برس للطباعة والنشر، عمان.

❖ حيدر محمود عبد الله (2010) تأثير أسلوب الاكتشاف الموجه باستعمال الحاسوب في تعلم بعض المهارات الأساسية على جهاز الحركات الأرضية بالجمناستك والاحتفاظ به، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الرياضية.

حنان فخر الدين (2009): إعداد برامج تربية بيئية ضمن محتوى فهم درس التربية الرياضية وأثره في تعديل السلوك البيئي / المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية.

الحيلة محمد محمود (1999): التصميم التعليمي وممارسة، دار المسيرة، عمان.

الحيلة، محمد محمود (2001): طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، الإمارات

❖ الحيلة، محمد محمود (2003):مهارات التدريب الصفي، ط1، دار المسيرة، عمان.

خطاب محمد (1989): التعليم التعاوني داخل الصف وخارجه، دار التربية والتعليم، الالولزا، الأردن.

خليل يوسف وآخرون (1996): تدريس العلوم من مراحل التعليم العام، دار التعلم، الإمارات العربية المتحدة.

داريل ساينتوب (ترجمة) عباس السامرائي وعبد الكريم السامرائي (1999): تطوير مهارات تدريس التربية الرياضية، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

داود مـاهر ومجيـد مهـدي (1991): أساسـيات في طرائـق التـدريس العامـة، دار الحكمة للطباعة، جامعة الموصل.

دلشاد أحمد وآخرون (1983): التربية البيئية ومشكلاتها، مكتبة النهضة الإسـلامية، عمان.

الدورة التأهيليـة للمعلمـين والمدرسـين (2008): أسـاليب التـدريب، وزارة التربيـة، بغداد

ديفيد جونسون، دجرت وادين جنسون (1995): التعلم التعاوني، (ترجمة مـدارس الظهران الأهلية)، المملكة العربية السعودية.

❖ راسـل جسـمي (1984) أسـاليب في التعلـيم والـتعلم (ترجمـة) أحمـد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة.

❖ ربحي مصطفى عليان، محمـد عبـاس الـدبس (1999) وسـائل الاتصـال وتكنولوجيا التعليم، ط1، بغداد، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

❖ رفعت محمود بهجت (1998)التعليم الجماعي والفردي - دار الكتب - القاهرة

روبرت نادفر (ترجمة): محمد رضـا وآخـرون (1990): دليـل الرياضـيين للتـدريب الذهني، دار الحكمة للطباعة، جامعة الموصل.

الربيعي محمود داود وآخرون (2000): نظريات وطرائق التربية الرياضية، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد.

الربيعي محمود داود (2001): الإشراف والتقويم في التربية الرياضـية، دار المنـاهج للطباعة والنشر، عمان.

الربيعي محمود داود (2006): طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، جدارا للكتـاب العالمي ودار الكتب الحديثة، الأردن.

الربيعي محمود داود (2008): استراتيجيات التعلم التعـاوني، دار الضـياء للطباعـة والنشر، النجف الأشرف، العراق.

السيد، يسري مصطفى (2003) ب: طرق تدريس العلوم www. Khaymoy.

❖ سيد عثمان الشرقاوي(1977): التعلم وتطبيقاتـه، دار الثقافـة للطباعـة

والنشر، القاهرة.

سامي المحجوب (2005): طرائق التدريس، منتدى التعليم، عن الإنترنت

سركز، العجيلي وخليل ناجي (1996): نظريات التعليم، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.

❖ سعادة جوده أحمد وآخرون (2000) التعليم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان.

❖ سعد محمد زياد، مشرف ومطور تربوي، عن الإنترنيت.

الشرقاوي، أنور محمد (1995): الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس وتطبيقاتها في التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

❖ الشهواني عامر وسعيد محمد العيد (2004): تدريس العلوم في التعليم العام، ط2، مكتبة الملك فهد الرياضي.

شلر نجاح مهدي ومحمد صبحي (2000): التعلم الحركي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

صالح عبد السميع (2002): المعلم وأساليب التدريس، مجلة ملتقى التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

❖ صلاح كمال وعلي الفيتوري (1988) الأساسيات في تدريس العلوم؛ دار المطبوعات الحديثة؛طنطا - مصر.

❖ صريح عبد الكريم (2001): علاقة التحليل البايوميكانيكي بالتغذية الراجعة، محاضرة. جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية.

❖ الصفار، عبد الحميد سلمان (ب، ت) اتجاهات حديثة في تدريس الرياضات المدرسية، ط1، مطابع التعليم العالي بغداد.

❖ طلعت منصور وأخرون (1989): أسس علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

❖ طلال الحربي (2003): التدريس بواسطة الأهداف، ملتقى التربية والتعليم، مجلة الأشراف التربوي، المملكة العربية السعودية.

ظافر هاشم وآخرون (1997): أثر الاستفادة من بعض الوسائل التعليمية

البدنية والذهنية في تطور مهارة الإرسال بالتنس، بحث منشور في مجلة المؤتمر العلمي العاشر لكيان التربية الرياضية، دامعة بغداد.

عباس أحمد صالح (2000): طرق التدريس في التربية الرياضية، ط2، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

عبد الرحمن عدس ونايف قطامي مبادئ علم النفس، دار الفكر، عمان.

❖ عبد العزيز بن إبراهيم: مقالة، منتديات غرابيل، شبكة الإنترنيت

❖ عميرة إبراهيم (1967) تدريس العلوم والتربية العلمية، مطبعة دار المعارف القاهرة

عليان محمد مصطفى (1998)، اقتبسه من (1984) (Zander): بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات، دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والاعتياديين، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد.

عطية محسن علي (2009): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر، عمان.

عبد الحي بن حمد السيحي (2008): استراتيجيات التعليم الحديثة، الإنترنت. .web. net. (2008) www. Mednar

عفاف اللبابيدي، عبد الكريم خلايلة (1993): سيكولوجية اللعب، دار الفكر، عمان.

عدنان جواد خلف (1989): المبادئ الأساسية في طرق تدريس التربية الرياضية، جامعة البصرة.

علي الديري وأحمد بطانية (1987): أساليب تدريس التربية الرياضية، دار الامل للنشر، عمان.

❖ الغزاوي، محمد (1982): الرزم والمجمعات التعليمية، الدورة التدريبية العربية في طرائق التدريس واستخدام التقنيات التربوية في التعليم التقني، الأردن، عمان.

❖ فارعة حسين محمد (2008): أستاذ المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية والمشرف العام على برنامج التدريس المصغر (إنترنيت).

❖ فريدة كامل أبو زينة (1982): الرياضيات مفاهيمها واصول تدريسها، عمان.

❖ فـؤاد سـليمان قـلادة (1988) الأساسـيات في تـدريس العلـوم، دار المطبوعات الحديثة، طنطا، مصر.

لطفي، عبد الفتاح (1972): طرق تدريس التربية الرياضية والتعلم الحركي، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، مصر.

لمياء الديوان (2009): أساليب فاعلة في تدريس التربية الرياضية، مطبعة النخيل، البصرة.

لميـاء الـديوان (2008): تفريـد التعلـيم الـذاتي، منتـدى تكنولوجيـا التعلـيم .www. glll - 30m (2008)

محمد محمود الحيلة (1999): التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة، عمان.

موسى اليهان (2004): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، عمان.

مجلس إدارة برنامج الأمم المتحدة (2003): استراتيجية برنامج الأمم المتحدة للبيئة، طريق الأمل للرياضة والبيئة.

مرعي توفيق وأحمد الحيلة (2002): طرائق التدريس العامة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

❖ مروان عبد الحميد (2002) النمو البدني والتعلم الحركي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

محمد محمود الخوالدة (2001): التكنولوجيا والتعليم عن بعد، منشورات جامعة السيدة اللويزة، لبنان.

محمد علاوي ومحمد نصر الدين (2000): القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي، ط1، القاهرة.

مفتي إبراهيم (1998): التدريب الرياضي - تخطيط وتطبيق وقيادة، دار الفكر العربي، القاهرة.

❖ محسن محمد حمص (1997) المرشدين تدريس التربية الرياضية، نشأة المعارف، الإسكندرية.

❖ محمد علي السيد (1987) الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم، ط7، عمان.

محمد حسين آل ياسين (1987): طرائق التدريس العامة، المطبعة العصرية، لبنان.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1984): مرجع في التعليم البيئي لمراحل التعلم العام.

❖ محمد يوسف الشيخ (1984) التعلم الحركي، دار المعارف.

❖ مؤسسة رياضي نجد للتربية والتعليم الشامل في تدريب المعلمين العدد (11)، دار الرقاق، الرياض.

❖ نائل حرز اللـه ويمه الضامن (2008): الوسائط المتعددة، دار وائل للنشر، عمان.

❖ نبيل علي (2001) عالم المعرفة (الثقافة العربية وعصر المعلومات) العدد 65، الكويت.

نجاح شلش، أكرم محمد صبحي (2000): التعلم الحركي، دار الكتب للطباعة، الموصل.

نشوان يعقوب (1989): اتجاهات معاصرة في منهج وأساليب طرائق تدريس العلوم، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

❖ وجيه محجوب (2000) نظريات التعلم والتطور الحركي، دار الوثائق والكتب، بغداد

يوسف قطامي وآخرون: تصميم التدريس، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000.

يسرى السيد (2008): المجمعات التعليمية، منتدى تكنولوجيا التعليم، إنترنت.

يعرب خيون (2002): التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق، مكتب الصخرة للطباعة، بغداد.

❖ Burrows (1966): Quoted by Booth, k. , An Introduction to netball. balletin of physical education, 1993. 19 (1)

❖ Burton and Miller (1998): Movement skill assessment, Boston Human Kinetics.

❖ Bloom (1999): The master Learning model: http// www. Bloom N. P. com.

❖ Brunerj (1961) heart of discovery, in "Harvard educational review.

❖ Cratty. B. J, (1982): Psychology in Contemporary sport, 2nd Englewood, Cliffs N. S. , ed.

❖ D. robt. Margrat. the Dynamics of Motor Association New jersey: Prentice - Hall, (1972 - p. 22).

❖ Festingerl(1975) Theory of cognitive Diss on once. Row. Peterson Evanstonea 111.

❖ Guskey and Gates (1986): synthesis of research on the effect of Mastery Learning in elementary and second classrooms, Educational leadership.

❖ Joyce and Weill, (1986): Model of teaching, new jersey pretice, hall Englewood Cliff.

❖ Johnson D. W. J (2001) R. t (2001): The cooperative Learning center at the University of Minnestotio, What is cooperative Learning, Marguls (1991).

❖ (Journal of teaching in physical Education).

Black M. (1992): Comparison of students taught basketball skills using mastery and non mastery Learning method,

❖ Linda and others (1997).

❖ Mosston, Muska and sara Ashwortch (1994): Teaching Physical Education, Fourth education, New York, Macmilan publishing.

❖ Mouska Masston, Teaching physical Educdion, education, charles E, Mellil Publishing compony. 1981. New York. USA

❖ Nixon, J. E and Jeweet A. E:Physical Education curriculum, the Ronald press company. New York, 1981

❖ Paul, N. (1989): Croup work and Language Learning, English Teaching from Vol. 27. No. P. 20.

❖ Robert. M. (1991): the what why and How of cooperative Learning the social studies Vol. (12) on (5)

❖ Robert. M. (1991): the what why and How of cooperative Learning the social studies Vol. (12) on (5)

❖ Rowell, Richard M. K. Van Kirkjudith (1978): Tutorial

Modules, How we Keep humans in our instructional packages, educational technology, (Vol. XV, NO ii, pp13 - 14).

- Rowell, Richard M. K. Van Kirkjudith (1978): Tutorial Modules, How we Keep humans in our instructional packages, educational technology, (Vol. XV, NO ii, pp13 - 14).
- Rise: Revitalization of Iraq, schools and stabilization of Education, USAID - IRAQ - 2004
- Reigeluth, C. M. (1999): Instructional design theories and models, A new paradigm of instruction theory New Jersey, Lawrence publication
- Schmidt, A. Richard and Timothy, D. Lee, (1991): Motor Control Learning, Third Edition, Human Kinetics
- Schmidt, A. Richard and Timothy, D. Lee, (1991): Motor Control Learning, Third Edition, Human Kinetics
- www. Khayma. com Yousry / science - (2003).
- www. Medhar web - ned - (2008).
- web. net. (2008) www. Mednar
- www. almadina hmaths techers. net
- www. kernana on line. com - (2007).
- www. Mnaadr. com - (2007).
- www. Jaberna. com - (2007).
- www. file - 11 D, htm
- www. almadina hmaths techers. net.
- www. glll - 30m (2008
- www. gassimy. com / Vb / show thread. php ? = 65858
- www. glllg - 30m - (2008).

فهرس المحتويات

WAYS AND TECHNIQUES OF TEACHING THE PHYSICAL EDUCATION

by

Dr. Maḥmūd Dāwūd al-Rubayᶜi

and

Dr. Saᶜīd Ṣāliḥ Ḥamdāmīn

